

Barns och ungas livsfrågor och ämnet livskunskap

Existentiella teman på BRIS Diskussionsforum

Karin Andrén

Institutionen för pedagogik och didaktik

Examensarbete 15 hp

Didaktik

Självständigt arbete UDA32F (15 hp)

Vårterminen 2011

Examinator: Tore West

English title: Children´s existential thoughts and Life Competence Education



Stockholms
universitet

Barns och ungas livsfrågor och ämnet livskunskap

Existentiella teman på BRIS Diskussionsforum

Karin Andrén

Sammanfattning

Genom åren har jag haft många samtal med barn på lågstadiet om deras livsfrågor. De senaste åren har jag även som volontär på BRIS fått möjlighet att möta barns skilda tankar om livet och sin livssituation. I min uppsats undersöker jag hur barns existentiella frågor kan förstås och tolkas i relation till ”skolämnet” livskunskap, ett ämne med skiftande innehåll och utformning som idag återfinns på många skolor i Sverige. Mina forskningsfrågor behandlar innehåll i barns och ungas existentiella frågeställningar så som de kommer till uttryck i deras inlägg på BRIS Diskussionsforum. Vidare undersöker jag hur ämnet livskunskap beskrivs och diskuteras i tidigare forskning och slutligen gör jag en jämförelse mellan svaren på dessa båda första frågor när jag analyserar hur livsfrågorna, så som de framträder i mitt material, kan relateras till livskunskapsämnet.

Påverkad av min förståelse för barns och ungas förmågor att både tänka om och samtala om livsfrågor har jag valt en hermeneutiskt fenomenologisk forskningsansats i analys och tolkning av mitt datamaterial. Den hermeneutiskt fenomenologiska analysen bidrar till att skapa en fördjupad förståelse för varför barnens frågor är just livsfrågor. Med utgångspunkt i Max van Manens fyra ”existentials”, *lived other*, *lived body*, *lived time* och *lived space*, har jag sökt, och hittat, dessa teman i barnens texter. Varje livsvärldstema, varje ”existential” är en egen dimension men samtidigt påverkar och förstärker den de övriga. Hur fond, i form av tid och plats, och speglingar upplevs möjliggör den mening som skapas i de mänskliga relationerna.

Jag har gjort en kortfattad forskningsöversikt av livskunskapsämnets innehåll och utformning. Val av såväl ämnesinnehåll som lektionsutformning tycks bottna i uppfattningar om att barn har brister i bland annat social och emotionell kompetens samt att dessa brister kan undervisas bort genom olika övningar och färdighetsträning. Det privata betonas och man utgår ofta från manualbaserade individinriktade program.

Vid en jämförelse mellan de existentiella frågeställningar som väcks av barn och unga i mitt material och den bild som forskningen ger av livskunskapsämnet framstår det senare som påtagligt vuxenstyrt och utan att varken tematiken i barnens texter eller deras påtagliga emotionella och sociala kompetens beaktas eller ges utrymme.

Nyckelord

Barns livsfrågor, ungas livsfrågor, barns existentiella frågor, ungas existentiella frågor, existentiella teman, BRIS Diskussionsforum, livskunskap, hermeneutisk fenomenologi, existentials, *lived other*, *lived body*, *lived time*, *lived space*

Kapitel 1 Bakgrund	4
1.1 Inledning.....	4
1.2 Livsfrågor – en definition	6
1.3 Styrdokument/riktlinjer/policydokument	6
1.4 Andra källor	8
1.5 Kunskapsområde	9
1.6 Syfte och problem.....	11
Kapitel 2 Tidigare forskning	11
2.1 Barns livsfrågor	12
2.2 Livskunskap	16
Sammanfattning	19
3 Teoretiskt perspektiv	21
3.1 Hermeneutik och fenomenologi	21
3.2 Hermeneutisk fenomenologi	22
4 Metod och data	24
4.1 Urval.....	25
4.2 Uppläggnig och genomförande.....	26
4.3 Materialbearbetning	26
4.3.1 Helhetsläsning.....	27
4.3.2 Selektiv läsning	27
4.3.3 Från selektiv läsning till fördjupad läsning.....	30
4.3.4 Citatbehandling	30
4.4 Tillförlitlighet och validitet.....	31
4.5 Etiska frågor	32
5 Barns och ungas livsfrågor	34
5.1 Vad barn och unga skriver om.....	34
5.2 Analys och tolkning	37
6 Diskussion	52
6.1 Barns livsfrågor och livskunskapsämnet.....	52
6.2 Barn i barns perspektiv.....	55
6.3 Ansats och metod	58
6.4 Nya frågor	59
Referenser	61

Bilagor 64

Kapitel 1 Bakgrund

1.1 Inledning

Bland de mest betydelsefulla stunderna som lärare räknar jag de tillfällen när vi i klasserna diskuterat existentiella frågor, livsfrågor, frågor som ofta barnen väcker i något slags sökande efter mening och förståelse. Frågorna har många gånger visat sig vara komplexa, skilda synpunkter har kommit fram och det har visat sig, både till min och barnens förvåning, att det finns betydligt fler sätt att tänka kring en specifik fråga än vad vi kanske inledningsvis anat. Frågorna har engagerat alla, och antingen väckts utifrån klassens gemensamma erfarenheter av exempelvis en bok, film eller tidningsartikel eller utifrån något ett eller flera barn varit med om, sett eller hört. Det har varit stort och smått om vartannat och visst har en del frågor varit direkt relaterade till skolans värld som kamratrelationer, kränkningar och läxor men lika ofta har det visat sig att många tankar har sitt ursprung i barnens liv utanför skolan. Tankarna har bland annat handlat om kärlek och död, krig och fred, skilda familjebildningar och syskon, sexualitet och kön, bruk och missbruk, idoler, mode och förebilder, identitet och vuxenblivande, utfiskning och köttkonsumtion, jämlikhet och heteronormativitet, universums oändlighet och tiden som linjär eller cirkulär.

Inte har det för mig egentligen funnits något uttalat skolämne där alla dessa frågor har passat in utan tid har skapats av mig – eller tagits från något ämne skulle man också kunna säga. Skulle någon ha ifrågasatt dessa samtal, dessa lektioner så skulle jag ha kunnat hämta stöd och hänvisat till kursplanen i religion som i Lpo 94 menar att undervisning i religionskunskap ska sträva efter ”att eleven reflekterar över etiska, existentiella och religiösa frågor som berör hans eller hennes liv”. Samtalen har dock inte placerats in på speciella religionslektioner på samma tydliga sätt som när eleverna till exempel vet att ”nu har vi matte”. För mig har det varit en självklarhet att dessa frågor som – förutom att ha karaktären av livsfrågor också är ämnesövergripande – har ett värde för barnen att få prata om. Förmodligen bottnar det mer i en kombination av mitt eget intresse för själva frågorna och mitt intresse för eleverna och deras tankar än en intention att fullfölja kursplanen i religion. När jag första gången hörde talas om ämnet ”livskunskap” tänkte jag att ett sådant ämne borde vi ha, det skulle vara som att ”öronmärka” barnens rätt att på egna villkor få diskutera sina livsfrågor, jag relaterade inte alls till religionsämnet och den möjlighet att diskutera dessa frågor där som redan existerade.

Mitt intresse för barnens rätt att få prata om sina egna frågor är också en av orsakerna till att jag sedan 2004 engagerat mig som volontär, jourare, i BRIS, Barnens rätt i samhället. Att vara jourare innebär att man ungefär var tredje vecka samtalat med barn i telefon eller i chatt eller svarar på barns mail. Det är en verksamhet som sker i samspel mellan ett barn och en vuxen och som tas på barnets eget initiativ och där barnet alltid är anonymt.

I skolan har det under åren blivit allt färre av dessa samtal, kanhända för att jag alltmer i skolans organisation kommit att bli mer av ämneslärare än klasslärare. Jag har koncentrerat mig på mitt ämne och de senaste åren har jag undervisat i matematik i flera klasser. Även om jag där intresserar mig för hur och vad eleverna tänker blir det betydligt mer av ett ämnesintresse, mitt intresse för deras matematiska tankar har för mig som syfte att förstå för att kunna hjälpa, stötta

och ge matematiska utmaningar. Ett annat tänkbart skäl till de allt färre livsfråge-samtalen skulle också kunna ligga i den dagspolitiska debatten som mer betonar fokus på ämneskunskaper och ”ordning och reda.”

Att vilja bli lärare kan ha många orsaker. Några drivs av ett ämnesintresse och andra av att möta barn, kanske barn i en viss ålder. En kombination av att bry sig om hur barnen har det, en vilja att skapa relationer, och ett ämneskunnande som man är skicklig på att undervisa i betraktas av många som grundläggande kompetenser hos den ”optimala” eller ”goda” läraren. Möjligen kan man idag i skolpolitiken och i medias skolbevakning märka en tendens att lägga en större vikt vid det senare, alltså lärares ämneskunnande.

Jag har varit lärare länge och många intressenter har visat sig i skolan med syftet att hjälpa oss lärare att få barnen att må bra och/eller skapa lugn och ro som en förutsättning för att vår undervisning ska kunna nå de resultat skolpolitik och läroplan syftar till. Jag har varit med om studiedagar, föreläsningar och utbildningsdagar som månar om oss lärare och vill ge oss både nya verktyg och nya kunskaper och insikter i vad våra elever behöver för att må bra och därmed kunna tillgodogöra sig vår ”kunskapsförmedling”: olika lärstilar för olika barn och olika situationer, kompisamtal som ett verktyg för konfliktlösning, massage för att göra barnen lugnare och mer harmoniska, ”Röris” eftersom barnen måste få röra på sig då och då för att orka lyssna, ”Projekt Charlie” för att barn behöver lära sig hantera sina känslor och utveckla ett vettigt socialt beteende, ”Lions quest” i samma anda (fick bara mina kollegor gå på), social kompetens och emotionell kompetens i olika inspirerande föreläsningar, avslappning, Mozart och ...

När jag räknar upp allt här ovan kan det verka som att jag är ironisk och vill ifrågasätta alla dessa verktyg. Så är absolut inte fallet. Jag är övertygad om att mycket av detta är bra och fyller en viktig funktion för både barns välbefinnande och lärande. Men jag vill med denna uppräknings lista sätta fingret på att många lärare – inte minst jag själv – ganska okritiskt och orefleterat har anammat det mesta just i vår omsorg om barnen, vi vill skapa så bra omständigheter som möjligt för att våra elever ska ha möjlighet att både lära sig, må bra och ”växa som människor”, i skolan. Det har också mer varit en fokusering på formen, hur elever lär sig, än på skolans innehåll, vad elever lär sig (och då inte bara det formella utan även det informella).

Lions quest och projekt Charlie som jag nämnde i min uppräknings lista tillhör de program som tillsammans med bland annat SET (social och emotionell träning) idag används på många skolor. Och här stöter jag plötsligt på ämnet ”livskunskap” igen – nu som ett ämne för att ”lära” barn social och emotionell kompetens och inte alls med det innehåll som jag först trodde, barns och ungdomars rätt att få möjlighet att samtala kring sina livsfrågor. Livskunskapsämnet har under hösten och vintern 2010 ifrågasatts bland annat i Skolfront (SVT/UR oktober 2010) och radioprogrammet Kaliber (november 2010) på grund av lektionsinnehåll/ genomförande som påstås kunna leda till kränkningar av elever. Skolverket presenterade i slutet av januari (2011-01-28) resultatet av sitt treåriga utvärderingsuppdrag av metoder mot mobbning där de undersökt – och förhåller sig delvis kritiska till - åtta i skolan flitigt använda antimobbningsmetoder. Bland dessa finns metoder/program som betraktas som ”förebyggande” och de utgör även i många skolor ämnesinnehållet i ”livskunskap”. Mest använd är SET (Social

och emotionell träning), ett program som beskrivits som ”värdegrundsstärkande (Myndigheten för skolutveckling 2003, 2007 a) och utarbetats av specialpedagogen och psykoterapeuten Birgitta Kimber.

”Livskunskap” kan betraktas som ett ämne i vardande. Än så länge finns ingen kursplan och inga riktlinjer. Trots det förekommer ”ämnet”, enligt Kalibers undersökning inför sina program i höstas i ett stort antal kommuner och skolor över hela landet. Oavsett om beteckningen på schemat är livskunskap eller något annat finns på dessa skolor i schemat avsatt en lektion i veckan för ett ämne med motsvarande innehåll.

Hur ett ämne som livskunskap kan ges så olika innebörder i min egen förförståelse och i den massmediala bilden blev upptakten till mitt intresse för hur barns livsfrågor behandlas i skolan och jag hoppas att min studie kan bidra till ökad förståelse inom skolan för de frågor och tankar som barn och ungdomar har samt en diskussion kring hur vi i skolan kan möta deras livsfrågor. Innan jag formulerar mitt syfte behöver jag definiera vad jag menar med livsfrågor och vad som står i skolans styrdokument om dessa frågor. För att avgränsa mitt arbete ska jag även ge en kortare översikt över forskningsområden som skulle kunna vara aktuella utifrån mitt forskningsintresse.

1.2 Livsfrågor – en definition

Den definition av själva begreppet livsfråga som jag i min studie ansluter mig till har jag hämtat från boken *Etik och ungas livstolkning*:

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för människors liv och för tillvaron i stort. En livsfråga är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort (Hartman och Furehed 2003, s.71)

En livsfråga är som jag ser det samma som en existentiell fråga, den ”rör eller är avgörande för människans existens” (Nationalencyklopedin 2011-02-13) och med existens avses vår tillvaro, vårt liv (Svenska Akademiens ordlista 2011-02-13).

1.3 Styrdokument/riktlinjer/policydokument

1.3.1 Barnkonventionen

FN:s konvention om barnens rättigheter, Barnkonventionen, (2011), innehåller ”fem grundläggande principer”, som jag här sammanfattar. Kursiveringarna är mina för att betona vilka som är mest relevanta för min studie.

- *Artikel 2 – alla barns rättigheter och lika värde, inget barn får diskrimineras i förhållande till vuxna eller andra grupper av barn.*
- Artikel 3 – barnets bästa ska alltid komma i första hand vid alla slags åtgärder och beslut som berör barnet. Principen omfattar alla områden där barn påverkas, oavsett om det är inom offentliga eller privata institutioner, domstolar, myndigheter eller lagstiftande organ.

- Artikel 6 – alla barn har rätt till livet och att få utvecklas till en trygg individ.
- *Artikel 12 – respekt för barnets åsikter. Barn har rätt att föra sin egen talan, att bli tagna på allvar och bli lyssnade på. Artikeln betonar deltagande och inflytande för barn och kan sägas vara barnkonventionens demokratiartikel. Barn ska ges möjlighet till inflytande i frågor som rör dem. Barn har ingen skyldighet att ha eller bilda en egen åsikt och ingen kan tvinga ett barn att avslöja sina tankar eller åsikter. Men det får inte finnas hinder för honom eller henne att uttrycka dem.*
- Artikel 18 – föräldrars gemensamma ansvar. Barnkonventionens utgångspunkt är att barnets föräldrar har det grundläggande ansvaret för barnets utveckling. Även om barnkonventionen inte gäller som lag i Sverige så är det viktigt att känna till att konventionen understryker att båda föräldrarna har gemensamt ansvar för barnets uppfostran och utveckling och att även föräldrarna ska följa principen om barnets bästa i sin föräldraroll.

1.3.2 Skollagen och läroplanen, lgr 11

I både skollagen och läroplanen finns många grundläggande skrivningar om de normer och värden som ska genomsyra skolan. ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr 11, s. 4). De värden som skolan ska gestalta och förmedla är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (a.a. s. 4). I läroplanens två första övergripande kapitel finns också tydliga skrivningar om att undervisningen ska bedrivas i demokratiska former, att alla som arbetar i skolan ska ”visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt” (a.a. s. 9). Även elevernas rätt till inflytande över arbetsätt, arbetsformer och innehåll betonas och att detta är de vuxnas, lärarnas, ansvar (a.a. s. 12).

I den nya skollagen (2010) framgår att barnets bästa ska vara utgångspunkt i all verksamhet som rör barn. ”Barnets inställning ska så långt det vara möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne.” (a.a. 10§) För mig visar denna skrivning att skolan måste skapa möjligheter för barnen att diskutera och samtala kring sina livsfrågor. Paragrafen avslutas med ”Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.” Den meningen är knepig eftersom den visar på en möjlig begränsning och ett maktperspektiv, vem är det som ska bedöma om åsikterna ska tillmätas betydelse, att åsikterna är åldersadekvata? Även om den skrivningen, som är direkt hämtad ur Barnkonventionen (2011) ger utrymme för tolkningar som innebär begränsningar i barns rätt att få sina åsikter beaktade så utgör den ändå ingen begränsning i barnens grundläggande tanke- och yttrandefrihet.

1.3.4 Lgr 11, kursplaner

Livskunskap som ämne finns inte. Min initiala föreställning om att ett sådant ämne skulle ge utrymme för barns livsfrågor gör det nödvändigt att, åtminstone här, kort undersöka om och var det i de olika kursplanerna kan finnas ett sådant utrymme. Med livsfrågor, i den betydelsen jag

lagt i begreppet (avsnitt 1.21) finner jag skrivningar främst i kursplanerna för samhällskunskap och religion och ger här några exempel.

I 2010 års kursplaner i samhällskunskap och religion för årskurs 1-3 skrivs om barns livsfrågor i det centrala innehållet:

- ”Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer.”
- ”Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen).”

I kursplanen för religionskunskap (2010), det centrala innehållet, står bland annat under rubrikerna Identitet och livsfrågor samt Etik:

- ”Hur olika livsfrågor, till exempel vad som är viktigt i livet och vad det innebär att vara en bra kamrat, skildras i populärkulturen” (Årskurs 4-6)
- ”Hur olika livsfrågor, till exempel meningen med livet, relationer, kärlek och sexualitet, skildras i populärkulturen.” (Årskurs 7-9)
- ”Hur olika livsfrågor, till exempel synen på kärlek och vad som händer efter döden, skildras i religioner och andra livsåskådningar.” (Årskurs 4-6)
- ”Hur religioner och andra livsåskådningar kan forma människors identiteter och livsstilar.” (Årskurs 7-9)
- ”Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.” (Årskurs 4-6)
- ”Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar.” (Årskurs 7-9)

Det kan också finnas skäl att notera att läroplanen under rubriken Rektors ansvar dels poängterar vikten av att undervisningen samordnas i olika ämnesområden och dels att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i olika ämnen. De områden som nämns som exempel är miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger (lgr 11 s. 16).

1.4 Andra källor

I de vetenskapliga studier och artiklar som jag tagit del av, och kommer att redovisa i kapitel två, problematiseras olika aspekter av ämnet livskunskap och då främst dess innehåll. En annan aktör, Valentin Sevés som tidigare engagerat sig inom ”fredsfostran” har i sin bok Livskunskap på schemat – om skolan, riksdagen och lusten att berätta (2010) gjort en omfattande inventering av alla riksdagsdokument (motioner, betänkanden, skrivelser och protokoll) som behandlat införandet av livskunskap som ämne i skolan (jfr Löf 2011). Det är en fascinerande läsning att följa enskilda riksdagsmäns och riksdagskvinnors enorma förhoppningar på detta ämne. Man förväntar sig allt från bättre privatekonomi, ett globalt miljötänkande, ökat elevinflytande, jämställdhet och entreprenörskap till social, emotionell och

¹ Här avser jag avsnitt i min egen uppsats, i fortsättningen skriver jag enbart det refererade avsnittets sifferbeteckning exempelvis (1.2)

etisk kompetens, ingen mobbning, inget självskadebeteende och också en möjlighet för eleverna att få diskutera sina livsfrågor.

I boken finns utdrag ur olika skolors lokala kursplaner för livskunskap där det framgår att ämnets innehåll utgörs av bland annat självkännedom och personlighetsutveckling, hälsa, sex och samlevnad, droger, mångkulturellt samhälle – människosyn, empati och respekt, konflikthantering, existentiella och etiska frågeställningar. Ämnets innehåll liknar det som forskarna presenterat i sina studier (2.2). Sevéus hyser stark tilltro till ämnets möjligheter och skriver i sitt förord: ”... att utveckla ett grundläggande ämne som ger nya elevgenerationer en bättre grund för det fortsatta livet än vad enbart ’de traditionella ämnena’ erbjuder. Möjligen är Livskunskap också ett ämne med särskilt goda förutsättningar att bidra till en mer effektiv samverkan mellan skolors och föräldrars ansträngningar att ge alla unga ett gott uppväxstöd” (Sevéus 2010, s.7).

I min inledning nämnde jag också reportagen i massmedia, radions Kaliber i november 2010 (SR 2011-01-29) och tv-programmet Skolfront, oktober 2010 (UR 2011-09-29). Dessa program hade gjort egna undersökningar där de fastslog att ämnet ”Livskunskap” förekom på närmare 40% (a.a. 2011-09-29) av skolorna i Sverige. De förhöll sig mycket kritiska till ämnesinnehållet som de menade främst utgjordes av manualbaserade program och de uppehöll sig speciellt vid SET (Social och emotionell träning). Även Skolverkets utvärdering om metoder mot mobbning (2011) kritiserade inslag i SET och andra program som de undersökt. Dock ska noteras att Skolverket grundade sin kritik utifrån programmets effektivitet mot mobbning. Huruvida de undersökta programmen hade förtjänster inom andra områden tog man inte ställning till i denna rapport.

1.5 Kunskapsområde

Att ge sig in i området kring barns livsfrågor och ämnet livskunskap öppnar successivt upp för ett ganska omfattande forskningsfält där det inte är helt lätt att se hur jag ska kunna avgränsa mitt intresse.

Barns livsfrågor har studerats i relation till framför allt livsåskådningsämnet religion (t.ex. Selander 1994, Dahlin 2004 och Falkevall 2010) men även undersökts ”i sig”, alltså vilka frågor om livet som barn ställer (t.ex. Hartman 1973, 1992, Hartman och Furenhed 2003, Hartman och Torstenson-Ed 2007). Min studie kommer inte att handla om livsfrågor inom religionskunskapsämnet eftersom mitt skolämnensintresse rör det nya ”livskunskap”. Då jag i min empiri kommer att undersöka innehåll i barns livsfrågor, vad barn tänker på och undrar över, överensstämmer mitt forskningsintresse med bland annat Hartmans och Torstenson-Eds (2.1.1).

Forskning kring dessa frågor kan betraktas som forskning ur barns perspektiv och/eller forskning ur ett barnperspektiv (bl.a. Löf 2011). Något förenklat innebär barns perspektiv att frågorna är barnens egna medan forskning ur ett barnperspektiv syftar till att den ska gagna barnen, ha ”barnens bästa” för ögonen – i och för sig en tolkningsfråga där olika åsikter kan stå mot varandra. I min inledning framgick dels en föreställning om att samtal kring barns livsfrågor sker på barnens villkor och dels att innehållet i dessa samtal ofta leder till diskussioner kring värderingar, tolerans, etik och moral. Det finns en omfattande forskning

kring skolans värdegrund och/eller värdepedagogik och hur man undervisar i olika värdegrundsfrågor, kring maktstrukturer, demokrati och elevinflytande (Colnerud och Thornberg 2003, Lifmark 2010, Bartholdsson 2007, 2008, Nykänen 2008, Aspán 2009). Mitt forskningsfokus ligger på barns livsfrågor i relation till "livskunskapsämnet" och därför kommer jag i denna uppsats inte att fördjupa mig i de större frågorna kring demokrati och värdegrund även om dessa kommer att beröras.

Eftersom "ämnet" livskunskap just är ett ämne i vardande är också forskningen inom detta område tämligen begränsad². En avhandling (Löf 2011) är publicerad, men man kan finna exempel på både hur undervisningen i "livskunskap" (eller motsvarande) bedrivs och på dess innehåll i bland annat en del avhandlingar och vetenskapliga artiklar (Maria Bäckman 2003, Aspán 2009, Bartholdsson 2007, 2008, Sara Irisdotter-Aldenmyr 2010). I nästa kapitel (2.1.2) presenteras mer av dessa forskningsresultat.

Att i skolan samtala kring de existentiella frågor som barn har leder också in på forskning kring själva samtalskonsten, *hur* vi pratar tillsammans med barnen. Bo Malmhøst och Ragnar Ohlsson (1998) bedrev ett omfattande filosofiprojekt med lågstadiesbarn på nittioalet, som visade hur dessa öppna, fantasifulla och tillåtande samtal bland annat bidrog till elevernas ökade förmåga att kunna argumentera och lyssna till varandra även inom andra ämnen. Tomas Englund (2000) med flera har utifrån Habermas diskursteoretiska paradigm om de politiska deltagarrättigheternas företräde utvecklat tankar kring deliberativ demokrati och också deliberativa samtal. I ett deliberativt samtal (a.a. s. 6) ställs skilda synsätt mot varandra, olika argument ges i en ideal situation utrymme, vilket, menar företrädarna, innebär tolerans och respekt. Dessutom finns en strävan att komma överens (åtminstone en strävan att komma till temporära överenskommelser). Ann Pihlgren, som disputerade 2008 med en avhandling om sokratiska samtal i klassrummet menar att sådana (alltså sokratiska)samtal utvecklar elevernas tänkande då man i dessa öppna samtal lär sig att kunna fatta beslut, lösa problem och tänka kritiskt. Jag kommer inte att gå närmre in i forskning kring hur man samtalar med barn då denna forskning snarare kan betraktas som en fortsättning på min studie; när man väl nått en förståelse för vilka barns livsfrågor är och var i skolan dessa ska få utrymme blir nästa fråga på vilket sätt detta kan ske och i det sammanhanget kan vidare studier i samtalskonst vara av intresse.

Då min empiri utgörs av barns inlägg på ett diskussionsforum skulle ett möjligt forskningsområde också kunna vara just unga och internet eller hur ungdomar interagerar på internet (Löfberg 2008). Mitt forskningsfokus är själva innehållet i barnens existentiella frågor och därför kommer jag i denna uppsats inte att fördjupa mig i det fora, internet, där jag hämtat mitt datamaterial. Barnens interaktion kommer jag dock att beröra då den i mitt material utgör en del av själva analysen (kapitel 5).

² Mer forskning är dock på gång. Jag angav som sökord "livskunskap" på Vetenskapsrådets hemsida (2011-02-23) och fann att man beviljat forskningsanslag till projektet "Kan man skapa ett skolämne nerifrån? En undersökning av "livskunskap" i svenska skolor." Projektet drivs i samarbete mellan universiteten i Stavanger och Stockholm.

1.6 Syfte och problem

Mitt intresse grundar sig i vilka livsfrågor som barn och ungdomar har och hur vi i skolan behandlar dessa och mitt perspektiv är ett barn- och ungdomsperspektiv, ett elevperspektiv. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur barns existentiella frågor kan förstås och tolkas i relation till hur ”skolämnet” livskunskap framstår i tidigare forskning. Min förhoppning är att studien, genom sin utgångspunkt i barns och ungdomars livsfrågor så som de själva formulerar dem kan bidra till diskussioner om deras möjligheter att samtala om existentiella frågor i skolan, men även att ge underlag till vidare studier och diskussioner kring möjligheter och hinder med ett ”ämne” som livskunskap.

- Vilket är innehållet i barns och ungdomars existentiella frågeställningar så som de kommer till uttryck i deras inlägg på BRIS Diskussionsforum?
- Hur beskrivs och diskuteras ämnet livskunskap och dess innehåll i tidigare forskning?
- På vilket/vilka sätt kan barns och ungdomars livsfrågor så som de kommer till uttryck i mitt undersökningsmaterial relateras till livskunskapsämnet?

För att fördjupa min förståelse för vad som gör barnens frågor till livsfrågor, till för dem existentiella frågor, kommer jag att använda mig av en hermeneutisk-fenomenologisk forskningsansats och jag avser att besvara den första forskningsfrågan i uppsatsens resultatkapitel, kapitel 5. Genom att studera den forskning som finns kring ”ämnet” livskunskap vill jag synliggöra ämnets framväxt, innehåll och utformning. Den andra frågan kommer därför att besvaras i kapitel 2.2 där jag redovisar denna tidigare forskning. Min tredje forskningsfråga avser att undersöka likheter och skillnader som finns mellan innehållet i de analyserade inläggen på BRIS Diskussionsforum och ”livskunskapsämnet”, således en jämförelse mellan svaren på mina båda första forskningsfrågor. Detta kommer jag att redovisa och diskutera i kapitel 6, studiens avslutande kapitel.

I min uppsats kommer jag att använda beteckningen livskunskap som ett generellt begrepp för lektioner med ett liknande innehåll, oavsett enskilda skolors val av namn på detta ”ämne” (se vidare 2.2 sammanfattningen). Livskunskap är inte ett skolämne enligt kursplanen, men för att underlätta läsningen kommer jag i fortsättningen att omskriva ”ämnet” som ämne, jag kommer alltså inte att sätta det inom citationstecken.

Kapitel 2 Tidigare forskning

Jag har sökt på Google Scholar, Universitetsbiblioteket, Skolporten, (ERIC) och sökord jag använt mig av är livskunskap, existentiella frågor och barn, barn och livsfrågor, värdegrund,

värdepedagogik, (values and education). Jag har också använt mig av referenslistorna i de rapporter och uppsatser på olika nivåer som jag fått upp, vilket lett mig vidare till såväl nya sökord (exempelvis värdegrund, värdepedagogik) som ”nya” forskare och författare. Utifrån mitt syfte och min första och andra forskningsfråga redovisar jag i detta kapitel dels forskning om barns livsfrågor dels tidigare forskning kring livskunskapsämnet.

2.1 Barns livsfrågor

Sven Hartman och hans medforskare har sedan början av 1970-talet studerat barns livsfrågor. Med utgångspunkt i såväl barns perspektiv som ett barnperspektiv placerar de in sig i en humanistisk pedagogisk tradition tillsammans med bland andra den uppmärksammade amerikanske pedagogen John Dewey och den kanske mindre kände polske barnläkaren, pedagogen och författaren Janusz Korczak. Båda dessa pedagoger från tidigt 1900-tal tog konsekvent ställning för det enskilda barnets rätt att framföra sina tankar och bli lyssnade på. De betonade också de vuxnas ansvar att fostra och möta barnen med respekt.

1973 publicerade dåvarande Skolöverstyrelsen rapporten *Vad funderar barn på? Ett försök att inventera mellanstadieelevers tankar och frågor inför tillvaron och omvärlden*. Studien, som leddes och redovisades av Hartman tillsammans med Sten Pettersson och Gordon Westling, visade att mellanstadieelever var tydligt intresserade av livsfrågor, vilket enligt honom, tidigare ifrågasatts. Före 1970 bedrevs en hel del forskning om *hur* barn tänker, exempelvis av Piaget, medan forskarna nu valde att intressera sig för *vad* barn tänker på. I boken *Barns tankar om livet* (Hartman och Torstenson-Ed 2007) presenterar författarna sin mångåriga forskning utifrån flera olika delstudier. Utgångspunkten är frågeställningen: ”Vad tänker barn och ungdomar om livet, hur skapar de mening i tillvaron, hur ser deras livstolkning ut?” (a.a. s. 10). Med livstolkning avser Hartman och Torstenson-Ed ”ett sätt att organisera upplevelsevärlden /.../. en process som pågår hela livet” (a.a. s. 21, ursprungligen SOU 1992:94, s. 237). Jag förstår denna skrivning av begreppet livstolkning som ett uttryck för nödvändigheten att få diskutera sina livsfrågor för att ges möjlighet att förstå sin tillvaro, att göra den begriplig och därmed hanterbar.

Barns livsfrågor bör alltså förstås i ett större sammanhang. Frågorna söker sitt mål, ett tänkbart svar eller kanske ett nytt sätt att formulera frågan. Barns livsfrågor kan inte ses som uttryck för genetiskt bestämda utvecklingsstadier eller ”frågeåldrar”, åtminstone inte i första hand. Barnens frågor speglar reflektioner över sådant de upplevt och sett. Barnen orienterar sig i omvärlden och arbetar med att göra sin tillvaro förståelig. De söker meningsfulla bilder av livet, eller om man så vill, de söker en livsåskådning./...// Jag använder då begreppet ”personlig livsåskådning” i en mycket vid mening som står för personens strävan att göra tillvaron begriplig och förhålla sig till den. (Hartman 1992, s. 21)

Just detta att livsfrågorna ställs utifrån ett behov av att skapa mening och göra sin tillvaro begriplig är inte en specifik fråga för didaktiken och pedagogiken eller ens för barnforskning inom andra områden. Inom de medicinska och sociologiska forskningsfälten förekommer idag omfattande salutogena (hälsofrämjande) studier som komplement till den patogenetiska (som söker sjukdomsorsaker). Inom den salutogena forskningen har Aaron Antonovsky (2005) myntat begreppet KASAM, känsla av sammanhang. För att uppnå denna känsla av sammanhang krävs att ens ”värld” görs begriplig, hanterbar och meningsfull. Om man *begriper* har man möjlighet att *hantera* och därmed skapa *mening*. Möjligheten att få diskutera sina livsfrågor och

utveckla sin livstolkning skulle i ett salutogent perspektiv kunna ses som en del i att göra sin värld och sin situation såväl begriplig och hanterbar som meningsfull. Antonovsky betraktar den meningsfulla aspekten som den främsta, övergripande eller mest essentiella av de tre vilket stämmer väl överens med de slutsatser som dras av Hartman och Torstenson-Ed (2007) när de menar att barn ställer sina livsfrågor för att skapa mening i sin tillvaro.

Hartman och Torstenson-Ed skriver om resultatet av sin forskning att det som framstår som allra viktigast för barnen är deras möten och då menar de alla slags möten som ger möjlighet till växt, förutom möten med andra människor och djur kan det vara möten med aktiviteter och delar av vår kultur, ”barn och ungdomar är aktiva i att gestalta sitt eget liv tillsammans med andra och sin omgivning; de formas inte i förutbestämda steg (2007, s. 18). De skriver också att det är i samspel med sin omgivning som barnets värderingar skapas, barnen är själva medskapare och värderingar formas som ”ett slags svar på livsfrågorna” (a.a. s. 21). I en efterskrift till Janusz Korczaks bok *Hur man älskar ett barn* (2003) diskuterar Hartman det svenska utbildningsväsendet som han menar idag styrs mer av marknadsidéer och ekonomisk logik än av humanitet och pedagogiska principer. Just därför, hävdar han, är det väsentligt att studera den föreskrivna värdegrunden och ställer frågan: ”Var finns den någonstans? Sitter den i läroplanen, i väggarna eller i hjärtegrunden? Lever vi som vi lär?” (Korczak 2003, s. 199)

Från John Dewey hämtar Hartman och Torstenson-Ed uttrycket *power to grow*, vilket för dem innebär att man betraktar barndomens beroende och formbarhet som en kraft, barnens egen förmåga att växa. Detta visar på ett annat synsätt än det, åtminstone tidigare mer vanliga, komparativa där man jämför barn med vuxna och uppmärksammar vad barnen ännu inte klarar av, som om barndomen är ett ”bristtillstånd” (2007, s. 15). Andra begrepp kommer från barndomssociologin som *being and becoming*, att barnet samtidigt både *är* (människa och barn) och *ska bli* (vuxen). Författarna lägger också i detta begrepp att barn (precis som vuxna) är både natur och kultur, ”barn både är och blir, de är mottagliga och de är aktiva och kompetenta, de är oskyldiga och förslagna, och allt detta samtidigt” (a.a. s. 169). De diskuterar begreppet *det kompetenta barnet*, som de visserligen ansluter sig till, men som de också menar riskerar att feltolkas som att det skulle råda ett fullständigt jämbördigt förhållande mellan den vuxne och barnet. Det är viktigt, menar Hartman och Torstenson-Ed, att man inser att den relationen är asymmetrisk, den vuxne har både makt och ansvar. De menar att relationen mellan barn och vuxna visserligen kan betraktas som asymmetrisk i och med att den vuxne har makt och ansvar, men i fråga om människovärde och barns rätt att föra fram sina åsikter och mötas med respekt måste ett jämbördigt förhållande råda (här gör de också direkta kopplingar till FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och barnkonventionen). De relaterar till barndomsvetaren Dion Sommer som i sin bok *Barndomsvetenskapliga fasetter* skriver om den ideala barn-vuxen-relationen som *asymmetrisk* men inkännande. ”För att utveckla sin identitet och möjlighet att hantera livet behöver barnen *dialog med vuxna*” skriver Hartman och Torstenson-Ed (2007, s.191). Det handlar om barnens rätt och de vuxnas ansvar för att dessa rättigheter ges utrymme, ”barn har rätten till samtal och de vuxna har ansvaret att se till att sådana kommer till stånd” (a.a. s. 166). Korczak menar att just denna rättighet, barns rätt att uttrycka sina tankar till och med är ”barnens främsta och oantastliga rättighet” (2003, s. 43). Detta uttryckte han redan för 90 år sedan och framhöll dessutom att i denna rättighet för barnen ingår ”att aktivt delta i de bedömningar och domslut som rör dem själva” (a.a).

Att betrakta en livsfråga både som själva den existentiella frågan och att i begreppet inbegripa "ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort" (Hartman och Furenhed 2003, s.71) innebär för mig att detta sker i samspel med andra och att detta samspel tillsammans med den egna reflektionen utgör en nödvändig grund för att kunna utveckla en livstolkning.

Vilka är då *barnens tankar om livet*, de livsfrågor som skrivs fram i Hartmans och Torstenson-Eds bok (2007)? De redovisar sin egen forskning och barnens livsfrågor utifrån kategorier som familjen, skolan, kamratkretsen, att vara och att bli samt att betrakta livet och världen. I boken beskrivs familjen, skolan/barnomsorgen och kamratkretsen som tre stationer på livsvägen, *växandets tre fundament* (a.a. s. 28). Familjer och föräldrar som ger god grund för växande eller föräldrar som brister i omsorg, förändringar i familjebilden kan väcka oro liksom att flytta till en annan ort, husdjur som jämbördiga familjemedlemmar, syskon som tillgång och/eller hot samt lojalitet med föräldrar är några av de livsfrågor som författarna belyser i kapitlet om familjen.

I en av studierna, som ingår i boken, har forskaren (Torstenson-Ed) tillsammans med ett antal sextonåringar besökt barnens förskolor och skolor där de tillbringat sin barndom. På den fysiska platsen har barnens minnen väckts och forskaren har på plats ställt frågor och samtalat med de unga. De intervjuade ungdomarna betonar betydelsen av kamraterna, leken tillsammans, att det var på förskolan man "lärde sig att vara med andra" (2007, s. 55). I dessa tillbakablickande reflektioner delas skolan av de unga upp i två delar, en kamratvärld och en kunskapsvärld. Exempel på livsfrågor som relaterar till skola och kamrater är vänskap, betydelsen av att ha långvariga relationer, funderingar kring utanförskap, mobbning och konflikthantering, att vuxna ska se och finnas när de behövs, att få syssla med det man själv vill som en viss idrott, spela instrument, dansa, läsa, spela datorspel, och lyssna på musik.

Hartman och Torstenson-Ed fortsätter att i större delen av boken ge exempel på både de stora livsfrågorna och de vardagsnära. Det är frågor om utanförskap, maktmissbruk, kränkande behandling, lidande och hur man "kommer ur" sitt utanförskap. Barnen funderar över människors lika värde, barns villkor i världen, livets uppkomst och hur allt började och vad det kan innebära att vara och/eller bli vuxen. De har tankar om ensamhet, fritidsaktiviteter, mobbning, kamratrelationer, rättvisefrågor, speciella glädjeämnen, liv och död, krig och fred. De bär också på tankar kring en gud och att tro, kanske det man mest avser när man pratar om begreppet livsåskådning.

I sin forskning har Hartman och Torstenson-Ed funnit att frågorna innehållsmässigt inte skiljer sig mellan de olika åldersgrupperna, de ser även en fara med att alltför mycket fokusera på ålderskillnader:

Det förefaller som om respekten för barnet, människan, minskar lusten att tillämpa mognads- eller ålderssegregerande beskrivningsmodeller. Även om det naturligtvis är stora skillnader mellan en 8-åring och en 15-åring sätt att förhålla sig till världen finns där också viktiga likheter som kan gå förlorade om intresset för ålderskillnader sätts i förgrunden. (Hartman och Torstenson-Ed 2007, s. 12)

I mitten av nittiotalet drev Skolverket (1999) ett projekt³ med elever som medforskare. Här var utgångspunkten inte i första hand att undersöka vilka livsfrågor elever har utan de bristande kunskaper myndigheten hade om elevernas egna upplevelser av sin skolvardag. Ambitionen var att ”öppet och ärligt fånga den kunskap eleverna rimligtvis måste ha om den verksamhet där de tillbringar nära 15 000 timmar” (Skolverket 1999, s. 8). Projektet bedrevs i form av en treårig brevväxling mellan forskarna och 46 elever, som initialt gick i årskurs 5, 7 och 9, och resulterade i över 500 elevbrev på olika teman. (Senare kompletterades brevväxlingen även med intervjuer av några av de deltagande eleverna.) En strävan var att temana skulle vara så pass vida att eleverna kände sig fria att själva välja innehåll och form. Nya teman bestämdes och utvecklades under projektets gång utifrån elevernas brev. Även om syftet var att få reda på elevernas tankar kring skolan och dess verksamhet kan man redan av rapportens titel ana att flera livsfrågor ventilerats i brevväxlingen *Den rimliga skolan: livet i skolan och skolan i livet*.

Undersökningen gjordes utifrån en fenomenografisk forskningsansats med en strävan att förstå och kategorisera barnens egna uppfattningar. Vad som framkommer om barns och ungdomars tankar i denna rapport liknar innehållet i Hartmans och Torstenson-Eds forskning: vara utanför, passa in, längta bort, framtidsdrömmar, längta till vuxenvärlden där man själv får bestämma, skoltrötthet, musik och kläder som identifikation, musik som tröst och flykt, känslan av att vara oförstådd, obegripliga vuxna, betydelsen av kamrater och förstående, rättvisa vuxna.

I rapportens första resultatdel diskuterar man både vad det innebär att vara ung i dag och att vara elev i skolan. Man diskuterar och kategoriserar elevernas tankar utifrån de fyra metaforerna *Spegelsalen*, *Förskingringen*, *Ljussättningen* och *Droghandeln*. *Spegelsalen* handlar om hur man som elev speglar sig i andra och andra i en själv, i skolan bjuds modeller och stilar som man har att förhålla sig till, passa in, ställa sig vid sidan av, bli ställd utanför. Frågorna kretsar kring hur man ska vara och hur man ska bete sig som exempelvis val av kläder och musik, vilka man identifierar sig med eller vilka man skulle vilja identifiera sig med och om man ska plugga mycket, inte alls eller lagom. *Förskingringen* skildrar känslan av att inte höra till och att längta bort och forskarna relaterar detta till att en klass lever under hotet att skingras. Här framträder tankar kring skolans tråkighet, obegripliga regler, oförstående föräldrar, klasskamrater och lärare men också bilder av framtidsdrömmar och av att få bestämma över sig själv. *Ljussättningen* som metafor handlar om atmosfären och andan i skolan och förutom den centrala kamratsämjan förmedlas elevers tankar om den enskilde lärarens betydelse för att skapa en god stämning. *Droghandeln* slutligen är en metafor för ”skolans system av belöningar, bedömningar, förmåner och beröm – och elevernas skyddslöshet inför dessa ting” (Skolverket 1999, s. 51). Två av kapitlets underrubriker är talande för innehållet: *Kickar och slag* samt *Decimalfetischism*. Utifrån elevernas perspektiv i den här rapporten kan betyg och bedömningar både hjälpa och stjälpa men också upplevas som direkt orättvisa.

I rapportens andra resultatdel, *De goda strategerna*, framträder eleverna mer tydligt som subjekt, hur de hanterar misslyckanden och problem genom olika val som att skaffa sig bättre självförtroende inom något annat område. Att vara populär i kamratgruppen eller bra i någon sport tycks i någon mån kunna kompensera ett dåligt provresultat för vissa. Andra ”tröstar sig” med olika aktiviteter av vilka framför allt musiklyssnandet framhålls som speciellt

³ Projektet leddes av Christian Lundahl och Oscar Öquist

betydelsefull. I rapporten skildras också elevers strategier för att genomleva tråkiga lektioner liksom elevernas förmåga att inte bara genomså sina olika lärare utan också vilka strategier de använder för att manipulera dessa.

Jag har här redovisat den forskning som jag funnit mest relevant utifrån mitt forskningsintresse. Barns livsfrågor och tolkning av livet behandlas givetvis inom en rad andra discipliner exempelvis filosofi, religion, sociologi och psykologi. Inom ramen för det här arbetet har det inte varit möjligt att söka av hela det fältet.

2.2 Livskunskap

Livskunskap betecknar en verksamhet i skolan som under olika namn försiggår utanför ordinarie ämnen men inom schemat. Ämnet har ingen kursplan och inga nationella riktlinjer. Ämnet tycks å ena sidan ha uppstått ur ett lärarbehov av att hitta former för att hantera lokala problem, ofta konfliktproblem eller individuella elevproblem, ett omsorgsbehov, och utifrån en intention om att fullfölja läroplanens fostransuppdrag. Å andra sidan kan man se ämnets uppkomst som ett ”top-down” – initiativ där politiker och statliga myndigheter ser en möjlighet att genom livskunskapsämnet motverka elevers ohälsa, fostra i demokrati och värdegrund och/eller ge utrymme till de ämnesövergripande teman som föreskrivs i läroplanens två första kapitel.

Den första avhandlingen med direkt fokus på att undersöka själva livskunskapsämnet, *Med livet på schemat: Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*, lades fram av Camilla Löf så sent som den 2 mars i år. Hennes studie avser att belysa ”hur skolämnet livskunskap växer fram, definieras och organiseras av aktörer i olika praktiker inom skolans kontext” (Löf 2011, s. 24). I avhandlingen visar hon på ett brokigt innehåll i ämnet samtidigt som hon också har funnit gemensamt innehåll, enligt henne typiskt för ämnet, som jämställdhetsarbete, värdegrunden och sociala relationer och även de ämnesövergripande kunskapsområdena sex och samlevnad samt alkohol, narkotika och tobak.

Löf har ett övergripande barndomssociologiskt perspektiv; där en aspekt utgörs av att barn betraktas som aktörer och forskningsintresset riktas mot deras handlande, vad och hur de agerar. En annan aspekt i detta perspektiv handlar om barns situation i dag där barn betraktas som en marginaliserad grupp. Löfs forskning intar därmed ett barnperspektiv, hon studerar barns livsvillkor med deras bästa i fokus. Men hon anlägger också barns perspektiv, framför allt i analyserna av klassrumsstudierna där barn är informanter.

Löfs insamlade material är omfattande och på flera ”nivåer.” Hon har undersökt regeringspropositioner och myndighetsdokument, intervjuat kommunala tjänstemän, läst lokala arbetsplaner och kvalitetsredovisningar samt observerat och videoinspelat lektioner under två års tid. Dokumenten och intervjuerna har hon analyserat med hjälp av kritisk diskursanalys och för att analysera den etnografiska delen av empirin (observationerna och videoinspelningarna) har hon använt etnometodologi. I sin diskursanalys använder hon sig av Faircloughs teorier om att det finns en nodaldiskurs d.v.s. en ”dominerande diskurs som organiserar relationerna mellan andra inflytelserika diskurser /.../ den nod som andra diskurser orienterar sig mot” (Löf 2011, s. 41). I sitt material har Löf funnit att denna nodaldiskurs utgörs av att barn som grupp är utsatta

för risk, de lever i ett risksamhälle och måste därför skyddas och hjälpas. Det är i det sammanhanget ett ämne som livskunskap växer fram menar hon.

I de politiska texterna framgår, i Löfs analys, att en del betraktar livskunskap som metod både för att fostra till demokrati och för att implementera demokrati medan andra ser ämnet som medel att förebygga samhällsliga risker. I den demokratiska diskursen framhävs att ämnet måste bygga på elevers behov av att diskutera livsfrågor (jfr Hartman och Torstensson – Ed 2007). I den riskförebyggande diskursen betonas de vuxnas ansvar bland annat för att etablera gemensamma värden. I de politiska texterna läser Löf in att ”de sociala frågorna är ett kollektivt ansvar där skolan är en offentlig arena för att upprätthålla demokratiska värden” (2011, s. 78).

Löf menar att Statens folkhälsoinstitut har liknande anspråk men med en viktig skillnad, påpekar hon, nämligen att individerna och deras hälsa framhävs. Löf skriver att denna betoning av individer riskerar att ske på bekostnad av samhällsliga värden (hon visar också på hur detta sker i den lokala skolpraktiken senare i sin avhandling). Löf menar att folkhälsoinstitutet utifrån sitt hälsoperspektiv ser livskunskap som ett medel att stärka ”skyddsfaktorer” (en kompensatorisk diskurs för att förebygga ohälsa i den riskfyllda barndomen), man förordar exempelvis påstått evidensbaserade manualprogram som uppges stärka barns självkänsla och självförtroende.

Skolverket och den nu nedlagda Myndigheten för skolutveckling kan, skriver Löf, sägas ha en lite ambivalent inställning till livskunskapsämnet då de dels betraktar ämnet som en möjlig väg att stärka värdegrunden och att arbeta med demokrati och hälsofrågor (som sex och samlevnad) samtidigt som de framhåller att det i detta, att anslå speciella lektioner för dessa frågor, finns en risk att värdegrunden inte genomsyrar all verksamhet i skolan.

På den kommunala nivån har Löf funnit två olika diskurser, dels att livskunskap ses som drogförebyggande genom att man stärker skyddsfaktorer hos eleverna, och dels möjliggör ämnet livskunskap skolornas undervisning i sex och samlevnad på ett värdefullt sätt. I lokala dokument splittras bilden av innehållet i ämnet livskunskap. Ämnet syftar på denna nivå bland annat till att lösa lokala sociala problem, arbeta med värdegrundsmålen, korrigera elevers beteenden, arbeta för jämställdhet, motverka segregation och/eller bidra till elevernas personliga utveckling. I en rapport publicerad vid lärarutbildningen på Malmö högskola i juni 2010 skriver Löf apropå detta: ”I skolornas arbete med grundläggande värden som individuellt och lokalt definierade, riskerar de stora samhällsfrågorna att försvinna. Hur kan komplexa samhällsliga problem bekämpas om problemen huvudsakligen förläggs till de individer som man antar är utsatta?” (Löf 2010, s. 78)

I den etnografiska delen av avhandlingen har Camilla Löf följt två klasser som på schemalagd tid en lektion i veckan ägnat sig åt det hon kallar för livskunskap, skolorna själva har många gånger andra beteckningar på dessa lektioner. Hon fann bland annat att man skapar gemenskap och likhet genom att först befästa olikhet och ”fel”, det problematiska. Ett annat resultat i denna del av studien är att barn visserligen får träna på att ta ansvar och att lösa konflikter, men att bagatellartade specifika konflikter och problem ofta tar plats på bekostnad av mer generella frågor. Vidare tycks det vara väsentligt att barnen uttrycker känslor, åsikter, behov och att de kan erkänna och förlåta. Löf menar att skolämnepraktiken spelar in i barnens

sätt att ”göra” livskunskap – vad förväntar sig fröken? I en artikel i tidskriften *Educare* beskriver Camilla Löf livskunskap som ett led i en ”reglerande praktik i barndomen, som fokuserar barns förmåga att reglera sig själva och passa in i sin omgivning” (2009, s. 114), en form av självdisciplinering.

I Camilla Löfs slutsatser vad gäller den lokala praktiken konstaterar hon att lektionerna i livskunskap ofta fokuseras på individerna och deras beteenden. Camilla Löf pekar också på den mångfald av intressenter utanför skolan som har kommit in i skolan och som påstår sig leverera lösningar, eller åtminstone bidra till lösningar, på olika problem (ofta på individnivå) inom skolan.

Margareta Aspán (2009) följer i sin avhandling, *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*, två skolor som arbetar med att förbättra det sociala klimatet och att öka elevinflytandet. På en av skolorna följer hon lektioner som betecknas Livskunskap och Charlietimmar, vilka båda avser att stödja barnens sociala och emotionella lärande. Hon uppmärksammar en barnsyn/människosyn som betraktar socialitet som något som lärs in, inför framtiden. Det här är, menar hon, i linje med den dominerande kompensatoriska undervisningskulturen som söker brister, i såväl ämneskunskaper som det sociala, för att sedan undervisa (i betydelsen lära ut) och täppa till alla dessa ”kunskapsluckor”. Här kan man jämföra med Hartman och Torstenson-Ed (2007) när de, som jag uppfattar det, vänder sig mot en beskrivning av barndomen som ett bristtillstånd och i stället ansluter sig till bland andra Dewey och utgår från barnens förmågor och växande kraft. I anslutning till barns påstådda bristande socialitet kommenterar Aspán kamratkulturen som en social arena där hon menar sig se en omfattande socialitet.

Aspán finner i sina studier att autonomi ur ett vuxenperspektiv tycks innebära en självständighet gentemot relationen med barnen medan autonomi ur barns perspektiv handlar om möjligheten för barnen att kunna påverka, ”få utrymmer för självuttryck” (Aspán 2009, s. 210). Om barnet gör motstånd handlar det alltid om motstånd i relation till de omgivande normerna och de omgivande vuxna och motståndet betraktas därmed som bristande inordning i den vuxnes intentioner. ”Barnen ska på egen hand, genom färdighetsträningen, vara självreglerande. De ska känna sig själva, hantera sina känslor och också kunna tolka den andre” (2009, s. 210). Barnen efterfrågar ett vuxenstöd, de vill ha vuxna i närheten, de betraktar vuxna som tar del av vad de gör som stödjande. De vuxna själva däremot menar att stödet handlar om att ”förbereda barnen inför det konfliktfyllda, att lära barnet handlingsvägar, att få dem att ta ansvar i olika situationer, för sig själva och andra” (a.a. s. 211). För mitt forskningsintresse är det intressant med dessa helt skilda perspektiv på vad som uppfattas som vuxenstöd.

Åsa Bartholdsson (2007) studerar i sin avhandling normalitet, elevskap och makt i skolan. Hon har under ett år följt två klasser, en förskoleklass och en femma på lektioner, raster och i intervjuer för att undersöka vad det innebär att vara elev. Hennes fältstudier tar sin utgångspunkt både i ”situationer där normalitet ritas upp och förevisas i ett didaktiskt projekt, i preventivt syfte” och i ”situationer då normalitetens gränser måste vaktas (exempelvis när elever gör motstånd mot inslag i skolan)” (Bartholdsson 2007, s. 15). För min studie äger främst den första utgångspunkten giltighet eftersom den handlar om deltagande på lektioner med ett innehåll motsvarande livskunskapsämnet. I skolan talar vi idag inte om att vara normal eller onormal,

men Bartholdsson menar att talet om att vara ”mogen” eller att ”vara sig själv” är snarlika begrepp. De syftar på det eftersträvansvärda med att vara en god elev, en elev som har anpassat sig till det rådande normsystemet och som därmed auktoriserar läraren och de vuxna. Ur ett elevperspektiv skulle man kunna benämna dessa elever som ”de goda strategerna” utifrån Skolverkets rapport om elever som medforskare (2.1). Bartholdsson benämner det elevskap, eleven lär sig att vara elev och det sker genom det hon kallar ”vänlig maktutövning.” Barnen ska själva vilja det som de vuxna vill, alltså självreglering.

I boken *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan* (Bartholdsson 2008) beskriver författaren hur hon använder sig av socialisationsbegreppet som hon ger två innebörder. Barn skapar mening i interaktion, man lär sig utifrån erfarenheter i samspel med andra (jfr bl.a. Hartman och Torstenson-Ed 2007), med referens till Løvschal Nielsen benämner hon det *autodidaktisk socialisation*. Detta inbegriper hos Bartholdsson även att barn lär av varandra och tillsammans i deras sociala fält (jfr Aspán 2009 om kamratkulturen). *Didaktisk socialisation* avser uppfostran och fostran, ”någon har för avsikt att forma någon annan i en viss riktning, enligt bestämda värden” (jfr med skrivningarna i Lgr 11 i avsnitt 1.3.2). Bartholdsson beskriver detta socialisationsperspektiv som

tredubbelt vuxenorienterat, eftersom det utgår från de socialisationsmål som definierats av vuxna, som genom att fostra ett visst slags barn ska leda fram till formandet [av] en viss sorts vuxen – en särskild normalitet. Det är också vuxna som, ur detta perspektiv, är socialisatorerna. (Bartholdsson 2008, s. 16)

Bartholdsson menar att det finns en generaliserad diskurs kring barn ”idag” som handlar om ”problematiske barn som har problem” (2008, s. 57), alltså en individfokuserad diskurs. Hon ger också exempel i sin undersökning som bekräftar Löfs etnografiska studier, där bland annat önskvärda (positiva) attityder och känslor ges stort utrymme, liksom vikten av att som elev erkänna (när man gjort något ”fel”), Båda menar att det idag finns tendenser till att livskunskap, med ett innehållligt fokus på det privata och individuella, närmar sig en terapeutisk diskurs.

Sara Irisdotter Aldenmyr (2010) väcker frågan om de manualbaserade program, som utgör innehållet i många av livskunskapslektionerna, omfattar samma värden som ingår i läroplanens fostrande demokratiska uppdrag. Kan livskunskap (med detta innehåll) riskera att bli ett ”instrumentellt koncept i ett individualiserat, privatiserat och kommersialiserat samhällsklimat?” (a.a. s. 53) Hon relaterar till internationella studier som visar på en trend att utbildningar alltmer får en terapeutisk karaktär) med bland annat ”tal om självkänsla” (jfr Bartholdsson 2007, 2008 och Löf 2011). Manualprogram som exempelvis SET hör dit och Irisdotter Aldenmyr ifrågasätter om beteendemodifierade program ”kan vara en god grund för skolans demokratiska fostransuppdrag” (a.a. s. 54).

Sammanfattning

Den forskning som jag har tagit del av visar på att livskunskapsämnet ofta utgörs av manualbaserade program (SET, projekt Charlie m.fl.) vilka har som uttalade syften att stärka den enskilde elevens självkänsla så att eleven kan stå emot grupstryck och bland annat i förlängningen säga nej till droger. Annat innehåll kan vara sex och samlevnad, demokratifrågor och värdegrundsarbete. Val av ämnesinnehåll och lektionsutformning tycks bota i uppfattningar om att barn har brister i bland annat social och emotionell kompetens samt att dessa brister kan undervisas bort genom olika övningar och färdighetsträning. Med den betoning

på det individuella och privata, som ofta utgör innehåll livskunskapsundervisningen, finns terapeutiska tendenser. Ämnesinnehållet kan också sägas baserat på ”frågor som är viktiga för livet” där vuxenvärlden och olika aktörer inom och utanför skolan bestämmer vilka dessa frågor är utifrån sina delvis skilda barnperspektiv snarare än utifrån barnens perspektiv eller på barnens villkor.

3 Teoretiskt perspektiv

Mitt forskningsintresse är barns livsfrågor, deras existentiella tankar och funderingar. Eftersom både hermeneutiken och fenomenologin intresserar sig för människan och de existentiella frågorna menar jag att det har relevans för tolkningen av mitt material och låter mig därför inspireras av dessa båda perspektiv.

3.1 Hermeneutik och fenomenologi

Mitt empiriska material utgörs av barns egna inlägg på ett diskussionsforum, BRIS Diskussionsforum (se vidare under metoddelen). Att ha ett datamaterial som inte är forskarstyrt är en lämplig utgångspunkt för en hermeneutisk studie skriver Inger Westlund (2009). Westlund menar att hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla samt, inom den kritiska hermeneutiken, även att förklara. Hermeneutiken undersöker ”hur det är att vara människa i en given situation” menar Per-Johan Ödman (2003 s. 71) och beskriver den hermeneutiska processens fyra huvudmoment (a.a.) tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Med *tolkning* inom hermeneutiken avses ”översättning som förmedling av innebörder och betydelser” (a.a. s. 74). Även om Ödman skriver att vi inte har någon annan möjlighet än att tolka så innebär varje tolkning också en form av vantolkning i och med att det ursprungliga inte längre står för sig självt, om jag nu tolkat Ödman rätt. *Förståelse* kan ses som *insikt*, vi uppfattar någonting eller någon ”som” (a.a. s. 74). Det finns flera olika slags förståelser. Inom hermeneutiken avses en djupare förståelse, en insikt som berör och påverkar hela ens tillvaro, ens existens, medan en annan typ av förståelse ligger i begreppet fatta eller begripa. Att fatta något innebär att något nytt läggs till det gamla, det handlar då inte om förnyelse eller omskapande menar Ödman (2007) och fortsätter: ”Begripandet är en kognitiv akt, medan förståelsen berör en även som vilande, kännande och etisk varelse” (a.a. s. 24). Utan *förförståelse* har vi ingen möjlighet att förstå menar hermeneutikerna. Förförståelsen utgörs av tidigare lärdomar, erfarenheter, upplevelser och känslor. Det gör att förförståelsen både kan utgöra en tillgång och ett hinder. En förförståelse kan betraktas som en fördom och de första tolkningarna kan på grund av vår förförståelse och/eller våra fördomar ofta leda till missförstånd. Missförstånd som i en forskningsprocess ändå innebär en första orientering och som är nödvändig för att kunna gå vidare (Ödman 2003). Ödman skriver att tolkning och förståelse är i ett ständigt samspel (2007) och att språket är ”både tolkning och ett sätt att förstå.” (a.a. s. 26). Ricœur (1986) betonar den nära relation som finns mellan *förklaring* och *förståelse*, man måste förklara för att förstå liksom man behöver förstå för att kunna förklara. Ricœur skriver också om relationen mellan förklaring och tolkning där han menar att ”förklara är att frilägga strukturen d.v.s. de interna beroenderelationer som utgör textens statiska tillstånd. Att tolka är att följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens *gryningsland*” (a.a. s. 60). Förklaringar är ofta teleologiska menar Ödman (2003), de försöker förklara syftet med en handling eller ett föremål. Förklaringar, fortsätter han, kan bygga på

teoretisk kunskap och/eller grunda sig på de sammanhang som data är en del av, eller omständigheter som givit upphov till data.

I den klassiska fenomenologin strävar man efter att finna fenomenets essens genom att bortse från tillfälliga egenskaper för att finna de grundläggande skriver Andrzej Szklarski (2009) och benämner detta eidetisk reduktion. Som jag förstår detta innebär det en strävan att lämna sin egen förförståelse, att i möjligaste mån "nollställa sig" för att mer öppna upp för olika tolkningsmöjligheter i sitt datamaterial. Inga yttre referensramar får användas i analysprocessen utan den utforskade upplevelsen, själva fenomenet, ska förstås på sina egna villkor, epoché, och de tolkningar man gör under processen betraktas som jämlika det vill säga ingen aspekt anses mer väsentlig än någon annan, här använder fenomenologerna begreppet horisontalisering.

3.2 Hermeneutisk fenomenologi

Jag har funnit en kombination av hermeneutik och fenomenologi så som den beskrivs av Max van Manen (1997) användbar i min studie av barns livsfrågor. Jag tolkar hur van Manen för ihop de nära relaterade forskningsinriktningarna fenomenologin och hermeneutiken som att den förra beskriver hur man närmar sig den "levda världen", "lived experience" eller "livsvärlden" medan den senare beskriver hur man tolkar livstexter (texter då i vid betydelse). Van Manen vänder sig mot att beteckna fenomenologin som induktiv. En induktiv forskningsansats är teorigererande. Varken fenomenologin eller hermeneutiken har sådana anspråk utan snarare, som jag förstår van Manen, syftar den hermeneutisk-fenomenologiska forskningen till att försöka tränga bakom, bortom eller in i det undersökta fenomenet, jämför med mitt citat av Ödman (2003) här ovan där tolkning ses som "förmedling av innebörder och betydelser."

Van Manen menar att hermeneutisk-fenomenologisk forskning handlar om att studera den levda erfarenheten, och då som den förmedlas intuitivt, som man upplever den innan man kategoriserar och reflekterar. Han menar att denna forskning inte ger någon förklaringsmodell eller kontroll av världen, men att den kan erbjuda mer sinnliga erfarenheter och därmed mer direktkontakt med världen. Denna syn stämmer väl överens, menar jag, med Ödmans beskrivning av hermeneutisk förståelse som en förståelse som berör, påverkar och omskapar människor inte enbart kognitivt utan kanske främst sinnligt (2007), jag uppfattar denna påverkan som både sinnlig och kroppslig i beskrivningarna av såväl hermeneutisk som fenomenologisk förståelse. Forskningen studerar essenser skriver van Manen (2007) och här ser jag hur det fenomenologiska träder fram, det finns en strävan efter att upptäcka vad som finns i den ontologiska kärnan i vårt varande och van Manen beskriver detta som en "poetizing activity." Van Manen betonar tolkandet som en skrivande process. Han menar att hermeneutisk-fenomenologisk forskning är just en skrivande forskning, intersubjektiv eftersom den kräver andra i dialog. Skrivandet, menar han, är också ett sätt att validera den beskrivning man givit sitt undersökta fenomen.

En hermeneutisk-fenomenologisk undersökning försöker förklara innebörder i vår livsvärld som exempelvis sökandet efter vad det innebär att vara människa, menar van Manen (1997). I det sökandet tar man in sociala, historiska och kulturella aspekter. Han betraktar alltså forskning och skrivande som nära relaterade och dessutom hävdar han att de är praktiskt taget oskiljaktiga

från pedagogisk verksamhet. Förutom den centrala roll som van Manen ger skrivandet och språket hävdar han att hermeneutisk fenomenologi också ger oss sätt att samtala som försöker smälta samman det kognitiva och ickekognitiva, han skriver i det sammanhanget om kunskap man erfarit av tro och vetande i olika former både genom studier och egna erfarenheter och/eller upplevelser.

Hermeneutisk fenomenologi försöker förklara det uttalade i våra handlingar, det som ligger inbäddat; som vi vet och erfar genom vår kropp, våra relationer till andra och genom interaktion med olika delar av vår värld. Vi upptäcker möjligheter av att vara och att bli (be and becoming). Om vi kan göra dessa innebörder igenkända och erkända har vi lyckats i vår hermeneutiskt fenomenologiska forskning menar van Manen.

I sin forskning urskiljer van Manen fyra grundläggande livsvärldsteman inom fenomenologisk humanvetenskaplig litteratur och forskning. Han menar att dessa utgör grunden i all mänsklig erfarenhet oberoende av historisk, kulturell eller social bakgrund och tillhörighet. Dessa fyra grundläggande ”*existentials*” kan vara speciellt hjälpsamma under forskningsprocessens reflektion: det rumsliga *lived space*, det kroppsliga *lived body*, det temporära *lived time* samt det relationella eller samhällsliga *lived human being* (van Manen benämner också denna kategori som *lived other* och *lived relation to other*). Jag presenterar dessa teman närmare i mitt metodkapitel (4.3.2).

För att analysera och tolka mitt datamaterial har jag använt en hermeneutisk-fenomenologisk ansats. Jag studerar barns livsfrågor så som de själva uttrycker dessa genom inlägg på ett diskussionsforum. Livsfrågor berör ”*lived experience*”, livsvärlden, vilket är en utgångspunkt i fenomenologiska studier (t.ex. van Manen 1997). Hermeneutiker har ett snarlikt förhållningssätt, man vill undersöka vad det innebär att vara människa på en given plats och i en given tid (Ödman 2003). Min empiri är inte forskarstyrd då jag utgår direkt från barnens frågeställningar, och detta betraktar Westlund (2009) som en lämplig utgångspunkt för hermeneutiska studier. I min bearbetning och analys har jag inspirerats av van Manens kombination av hermeneutik och fenomenologi (1997) eftersom jag dels vill pröva hans hypoteser kring de grundläggande ”*existentials*”, livsvärldsteman, på mitt material och dels betraktar analys och tolkning som en skrivande och återskrivande process.

4 Metod och data

Karaktäristiskt för fenomenologin och hermeneutiken är att det egentligen inte finns någon formulerad analysmetod, eller arbetsgång (Westlund 2003). Däremot finns det traditioner som bland andra van Manen (1997) menar kan vara till hjälp för forskaren. Forskaren drivs av (1) ett uppriktigt intresse av själva fenomenet och (2) av att undersöka upplevelsen snarare som den skulle kunna förstås än som den begreppsliggörs. Själva fenomenet betraktas både som forskningens utgångspunkt och mål. Syftet är att transformera den levda erfarenheten, själva upplevelsen, till ”ett skriftligt uttryck av dess essens – så att effekten blir både ett reflekterande återupplevt och ett reflekterande närmande till någonting meningsfullt” (a.a. s.36 i min översättning). Forskaren (3) reflekterar över grundläggande teman som karaktäriserar fenomenet och (4) beskriver fenomenet genom att skriva och återskriva. Van Manen skriver att forskaren bör (5) upprätthålla en fast och riktad pedagogisk relation till fenomenet och (6) balansera forskningskontexten med tanke på delar och helhet.

Van Manen är noggrann med vad han avser med att reflektera över teman. Han beskriver vad ett tema är (och inte är), hur de framträder och hur man kan närma sig dessa teman. Han beskriver teman som intransitiva, med det tycks han mena att ett tema inte är ett objekt, något man stöter på vid en viss punkt i en text utan mer kan betraktas som en upplevelse, en upplevelse av fokus, av innebörd, av mening. Ett tema, menar van Manen, är den form som man fångar sitt fenomen på, det fenomen man försöker förstå; temat beskriver en aspekt av strukturen hos den levda upplevelsen/erfarenheten och formulerar i bästa fall en förenkling. Ett tema träder fram för att något ska bli begripligt och samtidigt blir temat verktyget för att förstå. Själva temat framstår i van Manens beskrivning som en process av ”insiktsfull förmåga, upptäckt, avslöjande; alla dessa ingredienser uppenbaras vid en viss tematisk insikt” (van Manen 1997, s. 88, min översättning). Han betonar att ett tema alltid är en reduktion, en inskränkning, att inget tema fullständigt kan påvisa den djupa meningen eller alla gåtfulla aspekter av själva upplevelsen. Ödman (2003) drar liknande slutsatser när han beskriver hur forskaren som ett tolkande subjekt kan ”urskilja mening” och ”skapa öar av begriplighet i de oceaner av obegriplighet som omger oss” (a.a. s. 91) och han fortsätter:

Längre kan vi inte komma, och det får duga. Det räcker åtminstone för att beskriva verkligheten i dess möte med den konkreta levande människan, i hennes storhet och litenhet, i hennes framgångar och tillkortakommanden, i hennes glädje, sorg och likgiltighet. (Ödman 2003, s. 91)

När vi ska avgöra det allmängiltiga eller den grundläggande egenskapen för ett tema ligger vårt intresse i att upptäcka aspekter eller egenskaper som gör fenomenet till vad det är och utan detta grundläggande skulle fenomenet inte kunna vara vad det är, menar van Manen och skriver vidare (1997, s.107) att fram till detta slut använder forskare fri fantasi och variationer för att bekräfta eller kontrollera om temat är essentiellt. Denna process av ”free imagination” kan också användas för att utveckla och skapa nya teman. Ödman skriver om forskarens ”möjlighet och frihet att teckna bilder av verkligheterna, som kan innebära att vi ser oss själva och världen på ett nytt sätt, bilder som vi kan förmedla till andra” (2003 s. 91). För mig har detta inneburit

en abduktiv process. Jag har närmat mig mitt material (jfr 4.3) med ett öppet förhållningssätt och vid de första genomläsningarna haft en strävan att ”låta materialet tala till mig” för att senare pröva hur de fyra ”existentials” (van Manen 1997) uttrycks av barnen i min tolkande ansats.

4.1 Urval

I samtliga studier som jag kommit i kontakt med (jmf 2.1) har forskarna konstruerat det material (enkäter, intervjufrågor, elevuppgifter etc.) som lett fram till resultaten om barns livsfrågor. Jag sökte en annan ingång, en som skulle kunna ha möjlighet att fånga barnens egna livsfrågor så som de kan komma till uttryck utifrån deras egna initiativ, på deras egna villkor. Den väg jag då valde var att samla mina data på ett diskussionsforum där barn och ungdomar interagerar med varandra. Att jag valde BRIS Diskussionsforum beror på min egen förförståelse. Som jag nämnde i uppsatsens inledning har jag under ett antal år varit volontär, jourare, i BRIS stödverksamhet vilket innebär att man ungefär var tredje vecka samtalar med barn i telefon eller i chatt eller svarar på barns mail. Det är en verksamhet som sker i samspel mellan ett barn och en vuxen och som tas på barnets egna initiativ. Ett barn som ringer, chattar eller mailar till BRIS är alltid anonymt.

I BRIS Diskussionsforum är man också anonym, men där sker samspelet mellan barnen, och inläggen modereras av vuxna för att säkerställa att organisationens riktlinjer följs. Dessa handlar just om att garantera anonymiteten men även att säkerställa att det sker en stödjande kommunikation så att exempelvis inga kränkningar förekommer (BRIS-rapporten 2011). I praktiken fungerar det så att olämpliga (utifrån BRIS policy) inlägg alltid returneras med en förklarande kommentar. De inlägg som publiceras är därför helt ocensurerade.

Den information som mötte barnen när de gick in på BRIS Diskussionsforum finns att läsa i bilaga 1. På BRIS Diskussionsforum väljer barnet att lägga in sitt inlägg under en av de förutbestämda kategorier som finns. De kategorier som fanns att välja på när jag samlade in mina data var *kärlek, att vara ung, känslor, våld och övergrepp, familjen, kompisar, vad gör dig glad?* samt *skolan och mobbning*. På det sättet kan man hävda att BRIS till viss del styr innehållet. Barnen rubriksätter själva sina inlägg samt uppger ålder och kön. Här vill jag dock påpeka att min bild av denna ”styrning” är att barnen inte i någon större utsträckning tycktes bry sig om de givna kategorierna. Man kan hitta inlägg om kärlek under andra kategorier, liksom teman som anorexi och självmord såväl under *att vara ung* som under *familjen* eller *känslor*. Jag ser det som ett uttryck för att det enskilda barnet har ett behov att få ta upp, diskutera, belysa det som är väsentligt för just henne eller honom (en livsfråga) och detta är det primära, därefter väljer man någon kategori som man tycker passar mer eller mindre. Kategorierna kan också betraktas som vida vilket i sig öppnar för att det enskilda barnet får skriva just om det som han eller hon vill och behöver.

Min empiri består av barns och ungdomars inlägg på BRIS Diskussionsforum som jag samlade in under helgen 12-13 februari. Det är 375 huvudinlägg och ett betydande antal svarsinlägg. Tillsammans utgör de innehållet i två välfyllda A4-pärmar. Mitt val av datum för insamling var helt slumpartad och jag samlade in samtliga inlägg som fanns just då.

4.2 Uppläggning och genomförande

Jag samlade alltså in mina data helgen 12-13 februari 2010. Jag gick in på BRIS hemsida, på deras diskussionsforum. Jag öppnade varje inlägg, *huvudinlägg* tillsammans med eventuella *svarsinlägg*, dessa tillsammans benämns *diskussionstråd*. Jag kopierade dessa och klistrade in i worddokument. Jag valde ett nytt dokument för varje diskussionstråd och sparade mina inlägg i en egen mapp, alla i samma mapp oavsett vilken förutbestämd kategori jag hämtat dem från. Det innebar att de sorterades i bokstavsordning efter de rubriker barnen själva givit sina huvudinlägg. Där barn valt samma rubrik lade jag till en siffra, exempelvis ”Blyg”, ”Blyg 1”, ”Hjälp”, ”Hjälp 1”, ”Hjälp 2”, ”Hjälp 3” osv. Några inlägg har rubriker som inleds med ett tal och dessa har sorterats in först. Exempel på detta är ”14 årig tjej och ensam” och ”15 och väger kanske 50”. Genom att spara i bokstavsordning var jag inte styrd av varken BRIS egna kategorier eller barnens val av kategori för sina inlägg. Det gav mig en möjlighet att till viss del möta texterna utan en förutfattad mening av vad just den texten skulle handla om. Självklart kunde barnens egna rubriksättningar ändå leda mig in i vilket ämne eller tema jag skulle möta vid läsningen. Detta visade sig i praktiken ha mindre betydelse än jag initialt trodde. Jag märkte att jag i min läsning konsekvent läste texten först och ibland tittade jag på rubriken efteråt men oftast inte.

Jag skrev ut samtliga texter och satte in dessa i två helryggspärmar, A4, i samma alfabetisk ordning som i mappen på min dator. Jag numrerade även sidorna, sammanlagt 673 sidor. Både huvudinlägg och svarsinlägg varierar i omfång från en eller två rader till som mest en hel A4 sida. En del sidor har endast ett kort inlägg medan andra är fyllda av huvudinlägg och svarsinlägg. Det finns diskussionstrådar som fyller omkring 20 sidor, det vanligaste är dock 2-3 sidor.

4.3 Materialbearbetning

Mina möten med mitt material, min läsning, analys och tolkning har varit en abduktiv process där jag har startat med de första genomläsningarna för att senare pröva om van Manens (1997) fyra grundläggande ”existentials” varit användbara på mitt material och möjliggjort en fördjupad förståelse för barnens livsfrågor. Naturligtvis gick det inte att, som förväntas inom den klassiska fenomenologin, vara helt ”nollställd”, jag bar ju med mig mina erfarenheter av såväl tidigare möten och samtal med barn som egna erfarenheter av att vara ung liksom ett vuxenlivs alla erfarenheter genom bland annat media, studier och skönlitteratur av vad det innebär att vara barn och ungdom. Min strävan har ändå varit att läsa med öppenhet för att möjliggöra nya bilder, tolkningar och synvänder.

Jag har läst mitt datamaterial i flera omgångar och i min analys följt en arbetsgång som jag uppfattar som vanlig inom hermeneutisk forskning. I boken *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* beskriver van Manen (1997) i tre steg denna läsning som en möjlighet att närma sig ett materials tematiska uttryck (a.a. s. 92):

1. Helhetsläsning utifrån frågan: *Vilken koncis fras fångar den grundläggande innebörden eller den huvudsakliga betydelsen av texten i sin helhet?*

2. En selektiv läsning där texten läses flera gånger: *Vilken/vilka uttryck eller fras(er) tycks speciellt väsentlig(a) eller avslöjande av fenomenet eller den beskrivna erfarenheten?*
3. I den fördjupade läsningen läses varje mening, eller grupp av meningar: *Vad avslöjar denna mening/denna grupp av meningar om fenomenet eller den beskrivna erfarenheten?*

4.3.1 Helhetsläsning

Jag använde mig initialt av en variant av van Manens beskrivning av helhetsläsning här ovan, jag hade ett innehållsfokus, jag ville veta vilka barnens livsfrågor var. Min fråga var: Vad skriver barnen om? Jag läste materialet i den ordning jag placerat in dem i mina pärmar. Jag läste, skrev och listade. Jag gjorde noteringar både om innehåll, form och de associationer jag fick, tankar om materialet, interaktionen och den inlästa forskning jag kunde relatera till. Det van Manen kallar teman betecknar andra forskare som kategorier. Min första läsning ledde till en grovsortering där jag fann 23 kategorier där flera överlappade varandra. Exempel på kategorier: utseende/kropp, skola, inte passa in, meningsfrågor, familjen, husdjur, sexualitet, kamrater, ensamhet, kränkningar, rädslor, samtidsfenomen, självbild, identitet och människovärde.

Även min andra genomläsning innebar en helhetsläsning. Nu plockade jag ut alla papper ur pärmarna och sorterade i högar. Läsningen syftade till att pröva kategorierna, eventuellt föra samman vissa kategorier och göra avvägningar av enskilda diskussionstråders placering. Hela tiden under min läsning och sortering antecknade jag tankar som materialet väckte. Denna läsning resulterade i 13 kategorier där jag tyckte att vissa hörde samman mer än andra. Det innebar att det återstod 365 diskussionstrådar⁴. Exempel på kategorier: kamrater, nyfiken, familjen (husdjur inkluderat), musikens roll, kärlek och sex, kamrater (mobbing och kränkningar inkluderat).

Min tredje genomläsning betraktar jag också som en helhetsläsning. Jag läste noggrant kategori för kategori och såg alltmer hur vissa diskussionstrådar hörde ihop och jag förde samman tidigare kategorier. Alla associationer och tankar jag fick skrev jag ner. De kategorier jag slutligen bestämde mig för var familjen, skolan, vuxenblivande samt kamrater och kärlek. Nu bestämde jag mig för att pröva om van Manens fyra "existentials" kunde vara en väg att fördjupa förståelsen för mitt material.

4.3.2 Selektiv läsning

Van Manen (1997) menar att dessa "existentials" utgör grunden i all mänsklig erfarenhet oberoende av historisk, kulturell eller social bakgrund och tillhörighet. Jag kommer nu att beskriva dessa mer grundligt än i taget. Samtidigt vill jag poängtera att van Manen själv är noga med att dessa fyra dimensioner kan urskiljas men egentligen inte separeras, att de tillsammans formar det komplexa som det innebär att leva, vår livsvärld: "But in a research study we can

⁴ Vid denna genomläsning fann jag att jag råkat dubbelkopiera åtta inlägg så dessa dubletter lade jag undan och därför återstod 365 diskussionstrådar.

temporarily study the existentials in their differentiated aspects, while realizing that one existential always calls forth the other aspects” (a.a. s.105).

Lived other – Van Manen kallar detta tema även för *lived human being* och *lived relation to other*. Han skriver att det handlar om möten och mänskliga relationer; fysiska möten såväl som förväntningar och intryck. Dessa möten ger oss möjlighet till samspel, till konversation som tillåter oss att överskrida (transcend) oss själva (1997). I existentiell mening handlar det om ett meningssökande i samspel med andra (andra människor, samhället, religion); meningen med livet ”grounds for living” (a.a. s. 105).

Lived body – Van Manen menar (1997) att vi alltid befinner oss rent kroppsligt i världen. Vi möter varandra fysiskt, och i dessa möten, oavsett om vi vill eller inte, är medvetna om det eller inte, så uppenbaras alltid något om oss själva och avslöjas alltid något om oss. Jag tolkar det som att det handlar om speglingar, att bli till i andras blickar; vem är jag i den andres ögon, hur framstår jag för de andra och vad gör det med mig?

Lived time – Van Manen beskriver detta tema som både ett här och nu, den subjektiva tidsupplevelsen, och var i livet vi befinner oss, ett livslinjeperspektiv. Han menar att tidsdimensioner av förr-nu-framtid formar den enskildes mer eller mindre tillfälliga tidshorisonter. Det kan handla om vad vi bär med oss, men också att vi förändrar även vår historia. Vi formar vår framtid i drömmar och förhoppningar eller tvärtom kan vi genom våra erfarenheter ha förlorat vår tro på framtiden.

Lived space – Van Manen (1997) beskriver lived space som en rumslig dimension, en plats, men även upplevda, alltså inte reella, avstånd finns med som en aspekt i detta livsvärldstema. Platsen påverkar hur vi känner oss, hur vi mår. Platsen kan bidra till att ge en specifik upplevelse dess mening, påverka meningskvalitén. Han pekar på hemmet som en speciell plats för vår känsla av att vara, finnas till. Han refererar till tidigare fenomenologer som exempelvis Heidegger: ”Home is where we can *be what we are*” (a.a. s. 102). I mitt material finns exempel på hur detta stämmer men också på motsatsen, att hemmet inte alltid är en trygg plats för varande och växande så som det uttrycks i van Manens citat. Lived space, skriver van Manen, är en kategori för att undersöka våra dagliga angelägenheter och dessutom hjälper den oss att frilägga mer grundläggande meningsdimensioner: ”helps us to uncover more fundamental meaning dimensions of lived life” (a.a. s. 103).

I min fjärde gemomläsning ville jag pröva van Manens tes om att dessa fyra ”existentials” alltid existerar och om de i en analys kan separeras och användas för att förklara och skapa en djupare förståelse. Jag ville se om och hur de hänger samman, om de går att urskilja och på vilket sätt de hänger ihop. Huvudsyftet med min läsning blev nu att välja ut ett antal diskussionstrådar där jag kunde urskilja de fyra ”existentials.” Jag behöll mina kategorier och min läsning resulterade i 66 diskussionstrådar hämtade från kategorierna familjen 11, skola 6, kamrater 17, kärlek 16 och vuxenblivande 16. Att jag inte fann fler diskussionstrådar berodde på att det var för lite text så att det inte gick att urskilja mer än en eller två av de fyra dimensionerna. Jag har också sållat bort ett ganska stort antal inlägg som skulle kunna betecknas som ”nyfikenhetsinlägg.” Barn och unga ställer korta nyfikna frågor som, i min tolkning, inte är en livsfråga utifrån den definition som jag anslutit mig till; en fråga som gäller de grundläggande villkoren för

människors liv och som uttrycker ”ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort” (Hartman och Furenhed 2003, s. 71). Nyfikenhetsfrågorna var till exempel ”Vem är här nu?” (alltså på diskussionsforum), ”Vad vill ni ha för yrke?”, ”Hur gör man när man onanerar?” ”Blir tjejer lika kåta som killar?” och ”Hur ska din drömtjej/drömkille se ut?” Det är naturligtvis möjligt att barnen själva skulle kunna betrakta dessa frågor som livsfrågor.

I de 66 diskussionstrådar jag till slut valde ut markerade jag direkt i inläggen ord, meningar och formuleringar som syftade på lived other (lo), lived body (lb), lived time (lt) och lived space (ls). Samtidigt förde jag anteckningar precis som vid tidigare genomläsningar och gjorde noteringar som jag senare skulle kunna följa upp i analys, tolkning eller diskussion. Jag började betrakta själva interaktionen mellan barnen som en del i materialet, framför allt inom de båda temana lived other, utifrån interaktionens relationella dimension, och lived body, med konkreta speglingar av andra barns och ungas erfarenheter. I denna läsning återkom jag också till Hartman och Torstenson-Eds (2003) beskrivningar av familjen, skolan och kamraterna som växandets tre grundfundament. Frågan jag ställde mig var: *Vad innebär det att vara barn/ungdom i skolan, familjen och kamratkretsen utifrån mitt material?* En fråga som jag återkommer till i mitt slutkapitel (6.2).

Syftet med min femte läsning var att koncentrera mitt analysmaterial. Kunde jag sovra bland de 66 diskussionstrådarna? Fanns det inlägg som gav ungefär samma uttryck för samma livsvärldstema? Jag sökte en variation, på vilka skilda sätt uttrycker barnen de olika livsvärldsteman? I samband med denna genomläsning skrev jag ner hur jag analyserade varje inlägg utifrån de fyra dimensionerna och efter denna genomgång återstod 32 diskussionstrådar fördelade på familj 7, skola 5, kamrater 6, kärlek 5 och vuxenblivande 9.

Här ger jag ett exempel på hur jag resonerade utifrån ett inlägg där en trettonårig flicka skriver att hon upplever sin mamma som pinsam ”beter sig som en treåring”. Speciellt pinsamt tycker hon det är när hon har kompisar hemma. Hon ger som exempel att mamman kan lyssna på radio och höra att de pratar om London och då kan hon börja sjunga en sång om den staden. I svarsinläggen blir flickan bekräftad av andra med liknande erfarenheter, men samtidigt kanske med ett annat förhållningssätt: ”har själv en likadan mamma, jag tycker att hon är jättepinsam, men det är sådan hon är, jag älskar henne.”

Jag ser flickans relation till sin mamma som ett uttryck för ”lived other”, hennes bild av hur mamman, i flickans ögon, blir sedd av kamraterna tolkar jag som ”lived body”, platsen för det relationella och speglingarna utgörs av hemmet, ”lived space” och att detta sker nu, i detta skede av livet skulle kunna utgöra ”lived time.” Flickan blir speglad i svaret av ett annat barn, det kan tolkas som ett uttryck för ”lived body.” Samtidigt visar svararen på sin egen relation till sin mamma, vilket jag betraktar som ”lived other.” Att skriva och få svar är i sig ett meningssökande och ett meningsskapande som uttrycker ”lived other.” Mitt exempel visar här hur de olika ”existentials” glider in i varandra. Denna aspekt återkommer jag till i slutet av mitt resultatkapitel (5.2.5).

4.3.3 Från selektiv läsning till fördjupad läsning

När jag gick vidare i min analys ville jag undersöka om det gick att särskilja uttryck som visar på vart och ett av de fyra existentials, livsvärldsteman, om jag kunde finna mönster. Skulle detta i så fall bidra till en djupare förståelse för barns och ungas livsfrågor, vad som gör dessa frågor till just livsfrågor?

Jag läste noga varje inlägg. Jag använde mig av de sammanfattande beskrivningar jag gjort och markerade med olika färger uttryck för respektive livsvärldstema. Jag skapade varsitt dokument för de fyra temana och klistrade in citaten och mina egna kommentarer. Därefter bearbetade jag ett tema i taget. Jag har valt att behålla kön i mina beskrivningar men tagit bort åldersbeteckningarna. Det har jag gjort för att jag vill lyfta det innehållsliga, barnens livsfrågor, vad de talar om och funderar över. Jag vill inte att jag själv eller andra i läsningen ska börja tänka kring ålderns eventuella betydelse för livsfrågan eller hur barnet formulerar sig. Att fokusera på ålder skulle kunna skymma själva livsfrågan och dess innehåll (jfr Hartman och Torstenson 2007, 2.1). Att inte uppge det enskilda barnets ålder bidrar dessutom ytterligare till anonymisering (se vidare under 4.5, etiska frågor). Att behålla kön i min redovisning är däremot nödvändigt eftersom flera frågor kretsar kring kön.

I min analys redovisar jag olika citat från samma inlägg under skilda "existentials." Däremot har jag använt samma citat bara en gång, det kan alltså enbart vara placerat under en av de olika rubrikerna (rubrikerna utgörs av de fyra "existentials"). Det finns ett antal citat, omkring tio, som skulle ha kunnat placeras under olika under olika rubriker i redovisningen. I de fall jag varit tvungen att välja har jag gjort en egen bedömning av vad som för mig framträder som huvuddimension. När jag analyserat och tolkat barnens inlägg och provat van Manens "existentials" har jag funnit att det råder en viss hierarki mellan dessa. Jag kommer att utveckla detta senare (5.2.5) men för mig framstår lived other, det relationella temat, som den övergripande dimensionen, följt av lived body, speglingstemat. Därefter placerar jag lived time, tidsdimensionen, och lived space, rumsdimensionen, på en horisontell nivå, jämbördiga, och jag betraktar dessa som en fond, en bakgrund, till de båda övergripande temana.

Ett exempel på dessa val och hur jag motiverat mina val är följande citat, som i min studie är placerat under lived other: "Jag har även på grund av detta börjat tycka illa om min syster, så nu bråkar vi i stort sett om allting, bitchblickar varandra och våran relation har blivit ett helvete." Man skulle ha kunnat tänka sig citatet under lived body då dessa "bitchblickar" uttrycker hur syskonen speglas i varandra och vilka konsekvenser detta får. Att jag i stället har valt lived other är för att det också uttrycker en relation med en familjemedlem. Det handlar om en långvarig syskonrelation där man av citatet förstår att det är först nu hon börjat tycka illa om systemen. Eftersom jag dessutom betraktar lived other som den högsta och övergripande dimensionen har jag valt att placera citatet där.

4.3.4 Citatbehandling

I de återgivna citaten har jag valt att behålla talspråksord och barnens smileys eftersom dessa utgör en del av meningsinnehållet. Jag har däremot ändrat stavfel då dessa kan störa läsningen och troligen inte är avsiktliga. Jag har också ändrat så att meningar börjar med versaler även om barnen själva använt gemener. Däremot har jag i citaten behållit versaler som barnen använt då

jag tolkar de som medvetna val för att betona enskilda ord. Barns egna citat i inläggen har jag markerat med ’ i stället för det vanliga.” För läsbarhetens skull har jag även i några citat lagt in ord och då markerat dessa med hakparenteser []. När jag har valt att hoppa över delar i ett citat har jag markerat detta med dubbla snedstreck och tre punkter emellan /.../. Alla andra punkter och tecken ingår i de ursprungliga citaten.

Liknande rekommendationer kan jag hitta i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale och Brinkmann 2009). Författarna beskriver lämpliga tillvägagångssätt vid transkribering och publicering av intervjuer. Jag menar att dessa instruktioner även är tillämpliga när det gäller mina publicerade citat. Jag har att förhålla mig till att dessa ska vara läsbara och samtidigt ska ursprungsspråket vara så oförändrat som möjligt så att andemeningen bibehålls.

För att tyda de smileys som ingår i citaten har jag sökt via Google⁵ och även pratat med ungdomar i min närhet. Det tycks som om det finns minst två parallella teckensystem, ett västerländskt och ett asiatiskt. Tecknet ’ som ingår i en del citat har jag inte funnit definierat i någon av mina källor. Jag har dock i mina sökningar förstått att ”smiley-språket” hela tiden utvecklas och förändras och väljer att tolka detta ’ som en förstärkning av grundbetydelsen. Här följer en lista med översättningar av de smileys som ingår i de återgivna citaten:

- :) är en förenkling av :-), i något enstaka fall vänds symbolen (:, betyder glad, kan indikera sarkasm eller att man skämtar
- ^ och ^^ är en asiatisk skrivning av ovanstående, betyder alltså glad, leende
- :D är tecknet för jätteglad, mycket glad, exalterad
- <3 är ett liggande hjärta och indikerar kärlek
- :(är symbolen för sur, ledsen, deppig och :(antar jag uttrycker en förstärkning av grundkänslan
- :< har jag sett två förklaringar till, antingen en asiatisk variant av sur, ledsen, deppig eller också symboliserar tecknet övergivenhet. Precis som ovan antar jag att ’ uttrycker en förstärkning av känslan
- :/ betyder skeptisk, osäker och/eller inte roligt

4.4 Tillförlitlighet och validitet

Ödman (2007) skriver angående kriteriefrågor inom hermeneutiken att validitet är synonymt med giltighet och en valid tolkning är en tolkning som ”är giltig för den företeelse som studeras eller skänker mening åt denna företeelse” (a.a. s.108). Han hänvisar också till Ricœur som poängterar argumentationens betydelse för validering. Van Manen (1997) betonar skrivandet och återskrivandet mer än argumentationen som en del av valideringen. Jag har en tämligen omfattande dataredovisning. Det menar Ödman (2003) är väsentligt för ett hermeneutiskt arbete eftersom argumentationen, och därmed valideringen, till stor del bygger på denna redovisning. I föregående kapitel motiverade jag mitt val av teoretiskt perspektiv och i detta kapitel har jag noga redogjort för på vilket sätt jag hanterat en hermeneutisk fenomenologisk forskningsansats med hjälp av redskap framskrivna av van Manen (1997). Jag kommer ytterligare att

⁵ Jag har bland annat använt mig av information om smileys på de två hemsidorna Wikipedia och Ambulansforum (2011-05-23)

argumentera för metodvalets relevans för mitt syfte och min första forskningsfråga i slutkapitlets avsnitt 6.3.

Några ord vill jag dock skriva om min förförståelse. Som lärare i 26 år har jag en bred erfarenhet av samtal med barn. Mitt engagemang i BRIS gör att jag också kommit i kontakt med utsatta barn. Att då ”nollställa” sig inför mötet med min empiri var naturligtvis inte möjligt även om min intention var att vara så öppen som möjligt. Jag hade även tidigare en uppfattning om att barn har många och komplexa tankar som kan karaktäriseras som livsfrågor. Jag har också upplevt barns förmåga till samspel, både att lyssna och komma med inkännande reflektioner. Tolkning förutsätter alltid en kombination av den egna förförståelsen och en öppenhet, den egna förförståelsen kan således utgöra ett hinder (vid t.ex. förförståelse utan öppenhet) men samtidigt visa sig vara en nödvändighet för att förstå, förklara och tolka sitt material. Med detta sagt är det givet att en annan forskare skulle kunnat tolka samma datamaterial annorlunda.

4.5 Etiska frågor

Jag har tagit del av skriften *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2001-05-23), som rekommenderas av Vetenskapsrådet. Där sammanfattas de uppförandekrav som bör läggas på forskaren i åtta punkter (a.a. s. 12), vilka också kan anses svara mot mer generella levnadsregler menar man:

1. Du ska tala sanning om din forskning.
2. Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
3. Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
4. Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
5. Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
6. Du ska hålla god ordning i din forskning, bl.a. genom dokumentation och arkivering.
7. Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
8. Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.

Jag menar att jag genom min öppna redovisning av forskningsprocess och materialhantering i detta kapitel följt dessa åtta punkter. Jag har också varit noga i min referenshantering för att visa att mina resultat redogjorda i kapitel 5 och 6 är mina egna liksom att det i kapitel 2 tydligt synliggjorts hur jag dragit mina slutsatser av tidigare forskning om livskunskapsämnet.

Ovanstående reflektioner kring etiska aspekter syftar på min studie i relation till forskarvärlden. Andra etiska överväganden har att göra med mitt forskningsobjekt och insamlandet av mitt datamaterial via internet. Detta är tämligen nytt inom forskarvärlden och det finns inga speciella riktlinjer utgivna av Vetenskapsrådet på svenska. På hemsidan hänvisar man till några för mig adekvata länkar som till exempel *Ethical Guidelines for Research Online* (2011-05-23):

1. You may freely quote and analyze online information without consent if:
 - It is officially, publicly archived.
 - No password is required for archive access.
 - No site policy prohibits it.

- The topic is not highly sensitive.

2. For everything else not covered by 1, you typically need consent.

Kort beskriver jag här hur jag förhåller mig till dessa punkter. Mitt resonemang rör samtidigt de fyra kraven angående information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande som Vetenskapsrådet tidigare rekommenderade.

I förstone kan man tycka att det är oproblemiskt att samla in data på ett offentligt forum som alla har tillgång till och där informanterna dessutom är anonyma. Samtidigt finns ett tydligt rättesnöre inom all forskning som handlar om information och deltagares samtycke. De som är beforskade har i princip rätt att få veta att de är det. Mina informanter, barnen som har skrivit inlägg på BRIS Diskussionsforum har inte vetat att deras inlägg ingår i en forskningsstudie och därmed inte heller haft möjlighet att ta ställning till om de velat medverka. Jag tycker att detta är ett problem. De barn och unga som skriver på detta forum riktar sig till andra ungdomar och möjligen också till vuxna på BRIS eftersom de vet att inläggen går via en moderator, men de förväntar sig inga forskarögon. Det är möjligt att vissa barn, om de vetat att jag skulle använda deras inlägg i en forskningsstudie inte hade velat delta. Trots detta dilemma har jag valt att använda barnens inlägg i min studie därför att:

- BRIS Diskussionsforum är att betrakta som en offentlig arena, vem som helst har tillgång till att läsa barnens inlägg.
- Barnens inlägg är anonyma. Jag har dessutom valt att i analys- och tolkningsdelen (5.2) inte nämna ålder (huvudskälet till detta val var dock ett annat, vilket jag redogjorde för här ovan i avsnitt 4.3.3).
- Jag använder de enskilda inläggen och diskussionstrådarna inte för att fokusera på enskilda barns frågeställningar utan för att analysera och tolka vad som gör en fråga till livsfråga och hur den samlade bilden av barns livsfrågor kan förklaras och förstås.
- Jag informerade BRIS, bland annat en utredande psykolog som ägnar mycket av sin tid åt att läsa vad barn och unga berättar för BRIS i olika fora, och blev rekommenderad att ta del av de inlägg som finns tillgängliga i BRIS Diskussionsforum.
- Inläggen i BRIS Diskussionsforum plockas bort när inget nytt inlägg gjorts inom tio dagar. Detta medför att det är ytterst få av de inlägg jag djupanalyserat som fortfarande finns tillgängliga att läsa.

5 Barns och ungas livsfrågor

5.1 Vad barn och unga skriver om

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för människors liv och för tillvaron i stort. En livsfråga är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort (Hartman och Furehed 2003 s.71).

Vilka frågor har barn och unga behov av att ställa? Vad är innehållet i deras inlägg och vad funderar de över? Här redovisar jag mitt material i stort och ger exempel utifrån mina första genomläsningar, helhetsläsningen, och de kategorier jag då upptäckte.

Barn och unga uttrycker *nyfikenhet*, både om mer *allmänna frågor* och sådana som mer är kopplade till den *egna könsutvecklingen*: ”Tror ni på folks fördomar om andra människor, i skolan, i ens fotbollslag, på jobbet osv?” ”Jag har lust att veta vad alla vill jobba som.” ”Varför gillar killar bröst?” ”Vill köpa kondomer men känns såklart pinsamt. Hur gör ni? Hur vågar ni?” ”När brukar man få sin första mens?” ”Jag duschar mitt hår nästan varje dag. /.../ Hur ofta duschar ni?” ”Hjälp av alla killar här! När började ni raka er för första gången? Hur gör ni?” ”hur ofta man onanerar men hur gör ni egentligen?” ”Var ska man ha sex? Hur frågar man chans? Om man har en kille som gillar att hångla och man själv aldrig har gjort det vad säger man till han? Och hur lär man sig? <3”

Barn är *oroliga för familjemedlemmar och kamrater*: ”Jag har en pappa som är alkoholist, jag älskar han mer än allt annat, men står inte ut längre.” ”Jag är orolig för henne och hennes kompisar, dem skadar sig själva både psykiskt och fysiskt.” ”Min vän är som en syster för mig och hon har cancer och canceren är livshotande :(” ”de senaste två månaderna har hon mått ännu sämre fast hon fått antidepp mediciner och sömnmediciner. Nu är jag så rädd för att jag ska göra något fel och få henne att må ännu sämre.”

Barn och unga skriver *om relationer och konflikter inom familjen*: ”Mamma magrade synligt och de bråkade mer”, ”Enda gången vi pratar är de 5 minuterna när vi tar mat och som hon sedan går ut i vardagsrummet för att äta.” ”Jag är som en duva, det är jag som skickar meddelanden från pappa till mamma osv./.../ Dom borde tänka på hur det känns för mig :(” ”Jag hör mina föräldrar ha sex nästan varje kväll. /.../ Det värsta är att jag har 2 småsyskon som inte vet nåt ännu men de får säkert snart reda på det och det vill jag inte för att jag älskar de så mycket och jag vill att de ska få ett bra liv utan att behöva tänka på sånt.” ”Min extra mamma bara bestämmer över allt till och med pappa sen hon flyttade hem till oss!” ”Anledningen till att jag vill flytta är för att jag och min mamma bråkar ALLTID och hon gör en stor grej av det.” ”Det känns bara att han hatar mig, någon gång har han slagit till mig när han är för arg och jag får som sagt alltid höra hur värdelös jag är.”

Barn skriver om *kamratrelationer*: ”en tjej som säger att vi är ’bästisar’ en dag och andra dagen snackar hon skit om mig :/” ”Vänner, är inte det det som gör oss alla helt varma inombords?” ”men det är alltid så att hon ska ha rätt och hon är bäst och jag är en nolla typ.” ”Har aldrig känt mig delaktig eller känt någon gemenskap med jämnåriga.. :(vill verkligen göra de.” ”vill verkligen inte förändra mig för att passa in.” ”2 coola tjejer kommer och resten av klassen och jag är en tönt och vill imponera på dem för att få vara med i deras gäng.” Om *kamratrelationer på facebook*: ”Okej, jag vill själv ha många för att känna mig populär, men det är hela tiden jag som skickar vänförfrågningar då, känner mig så fruktansvärt mobbad!!!” ”Men finns det nåt tips till hur man bär sig åt för att få vänner? Det styrker ju även ens sociala förhållanden i verkligheten.”

De skriver om *det andra könet*: ”tjejer är typ det bästa som finns, ni är så pålitliga och söta och snälla och hjälpsamma och empatiska och roliga och...”, ”Jag älskar verkligen killar som lyssnar. Som man kan sitta ner och snacka allvarligt om känslor, sex & kärlek.”

Barn och unga skriver om *kärlek och sex*: ”:D:D men det roliga är att han gillar mig med! Men vi vågar inte säga nåt om de till varandra! :)” ”Jag som knappt ätit på 5 dagar och gått runt och varit kär och trott jag hade en chans men han har ju sin tjej, vem skulle någonsin kunna älska mej?” ”Jag vet inte hur jag ska göra, ska jag fråga eller inte, om jag ska ta mod till mig och fråga hur ska jag göra då?” ”Jag älskar henne och bryr mig verkligen! Hon är en del av mitt liv.” ”Det är så att jag verkligen inte kan komma över min pojkväns ex.”, ”sa den äldsta att hon var kär i mig, jag sa att jag inte gillade henne på det sättet och sen dessa har skickat såna sms där det står (jag saknar dig och sånt) och jag vet inte vad jag ska göra.” ”Hur kommer man över någon?” ”Jag älskar henne och allt så, men mitt problem är att jag gärna skulle hångla med henne, krama henne mer, våga. Göra mer saker som att mysa med henne. Men jag vågar inte ta första steget.” ”Jag älskar att få ha honom helt för mig själv hela natten, och bara göra det som tonåringar gör bäst.” ”Jag och min pojkvän blev ihop i somras, och nu ska vi ha barn :)”

Barn och unga *funderar över sex, normer och normalitet*: ”Jag är 12 år och jag har inte fått min första kyss än är det normalt?” ”är det okej att ha sex med han?” ”och vi har pratat och kyssts flera gånger.. men han är 18 år gammal och enligt lag får vi inte vara tillsammans men jag älskar honom och han tycker om mig och [jag] vill inte att han ska få fängelse.” ”Om jag som är 13 år och är ihop med en som är 23 år räknas hon som en pedofil då??” ”Undrar bara om det är verkligen okej att onanera.” ”Är det någon mer än jag som typ tänker på sex och sånt...!?” ”Är det bara jag som är sugen på att bli av med oskulden?” ”17 snart 18 och har inte haft sex. Jag skäms över det eftersom att alla andra i min klass haft det, det är bara jag kvar som inte haft det. Tycker det är skitjobbigt och vet inte vad jag ska göra:(”

De skriver om *kränkningar, verbala och fysiska*: ”fällde mig och sa ’Du bara lägger dig på rygg för mig’ han kanske tog det på skoj. Men inte jag.” ”Jag blir ofta kallad saker som: fet, ful, konstig, galen, psyko osv. Jag har blivit slagen, knuffad så att det verkligen gör ont av killarna.”

Barn är utsatta för *sexuella trakasserier och övergrepp* både inom och utanför familjen: ”Min morfar har alltid varit lite perversig, men han har aldrig gjort något mot mig, bara tittat mycket på mina bröst och rumpa och så.” ”En kille i min klass håller på och tar mig på rumpen och bröstet överallt egentligen men jag tycker det e jättejobbigt! Jag har sagt till han flera gånger

men det hjälper inte.” ”Min fröken är sååå konstig, hon pussar en och tafsar på en, det känns jätteäckligt.” ”Hon som våldtog mig har jag sett flera gånger sen dess. Hon skulle göra det en gång till men jag hade tur och böjde hennes arm riktigt ordentligt så hon skrek och så kom en lärare så tjalla hon på mig. Jag vågade inte säga något.” ”I 4:an så började övergreppen som min lärare gjorde. /.../ Jag har anmält honom och så varit på förhör men jag är så jävla rädd att träffa honom igen.” ”Jag blev våldtagen /.../ slutar inte smsa, han slutar inte mejla mig, han fick mig att gå sönder och jag vill bara döda honom, jag tänker på det varje dag.” ”Han tvingade mig. Det är så sjukt, när jag tänker tillbaka på det. Jag har haft DET med min bror och jag var 5 till 7 år gammal.”

Barn och unga skriver om *erfarenheter och fantasier som skapar skuld känslor*: ”tog en marsipangrej och nougat och jag ångrar det jättemycket, jag har skuld känslor och inte för att jag gjorde det utan för att mamma och pappa blev jättebesvikna.” ”Jag har visat bröstet osv. & han har runkat i cam för mig & mina kompisar. Men jag ångrar mig att jag började prata med honom & han verkar ganska pedofilisk.” ”Jag har försökt att inte runka men de blir inte länge :(och när jag väl gör det blir det lätt jag liksom börja fantisera sådär äckligt.”

Barn och unga skriver om *skolan, om oro, skolk och de vuxna*: ”Jag är så jävla dålig i skolan och det är dags för nationella proven för första gången för mig. Får man gå om trean om man inte klarar proven?” ”Har skjutit upp plugg så länge jag kan minnas, beror nog på att jag jämt får obehagskänslor varje gång jag tänker på det.” ”Är det bara jag som vill gå hem hela tiden? Direkt jag inte fattar, eller direkt det blir tråkigt????” ”På ett prov så var hon jättepetig, min kompis fick rätt och inte jag, även fast vi räknade likadant. Om det är någonting jag glömt eller så så ska hon skälla på mig inför hela klassen.”

De skriver om sina *egenskaper och beteenden*: ”För så fort jag väl är med honom så blir jag så hemskt nervös, vet liksom inte vad jag ska ta mig till. Blir helt konstig, säger konstiga saker och så. Skitskumt.” ”Jag är lite blyg det kan jag inte [för]neka, men annars är jag så tyst för jag inte har något att säga!” ”Jag är så jäkla blyg och undviker klasskompisarna även fast att dem är snälla när man börjar prata med dem... känner mig så jäkla dum. Och jag spyr nästan varje morgon för att jag är nervös.”

Barn och unga funderar över sin *sexuella identitet, i sig och i relation till sina föräldrar*: ”Och jag kan inte tänka mig att ha en relation eller nåt sånt med en kille heller. Bara med en tjej. Så jag undrar bara om jag kanske är lesbisk?” ”nyligen förstått att jag är bi. Har nog vetat det innerst inne hela livet, men inte vågat tänka på det.” ”Och det blir inte bra om dom får veta det genom att komma in på mitt rum när vi hånglar eller nåt! :<”

Barn och unga har tankar kring sin *kropp*: ”Jag skäms att bada i badhus, speciellt när mina tjejkompisar och killkompisar är med. Jag har inga bröst alls, platt :(” ”Enligt mig själv tycker jag att jag har fått tjocka lår, har även bristningar på dem.” ”Jag äcklas av min kropp.” ”Jag vill bli längre! Jag hatar att vara kort :(” ”Jag vill verkligen få mindre bröst, jag hatar dem /.../ jag vill verkligen inte ha så stora bröst.” ”Jag vill vara nöjd med mej själv och inte gå runt och se alla andra på skolan och må dåligt för att jag inte har dom bröstet som dom har.” ”Vuxna kvinnor som väger 100 ses som överviktiga, och jag väger kanske hälften av det.” ”Jag har så

otroligt mycket hår på min mage! Det är mer än vad killar har, jag skäms att visa den inför min läkare och vänner.”

Barn och unga skriver om *missbruk, självdestruktivitet, ätstörningar och depressioner*: ”så rökte jag hasch regelbundet cirka 5g på två dagar”, ”nu har jag rökt i typ fem månader eller något, jag mår inte så jävla bra hemma, så det är rätt ’skönt’ också, kommer liksom bort från livet.” ”jag skär mig, har asmånga ärr, under en period gjorde jag det varje dag, med ett rakblad, så de är ganska breda.” ”Jag är inte deprimerad eller något, jag mår bara bättre av att skära mig själv. Men efteråt så mår jag dåligt.” ”Och om jag äter blir jag illamående och börjar göra massa armhävningar, ibland spyr jag upp maten också men inte så ofta.” ”Jag skulle aldrig ta livet av mig eller så men jag skulle gärna vilja njuta av livet.” ”Min lösning är att sätta upp ’murar’ i mitt sinne som förebygger känslor, eftersom jag försvinner och gråter okontrollerat annars. Dock så faller murarna ner ibland.” ”och jag är redan deprimerad och när jag äter känns det bättre för stunden men sen gråter jag för jag får svårt att andas.” ”för jag har ingen, ingen att snacka med när jag gråter, ingen när jag nästan skär mig. När jag vill dö.” ”Orkar inte längre, vill va som andra som verkar ha det jättelätt och va omtyckta, mår dåligt exakt varje dag, känner mig så jävla ensam... vet inte vad jag ska göra...” ”jag vill inte att de ska veta att jag mår dåligt, vill inte att de ska veta att de har en dotter som mår skit.”

Barn och unga ger *musiken betydelse* i sina liv: ”Om inte musiken fanns så skulle jag nog inte orkat vara kvar här.” ”Jag mår bara piss... Men när jag är på mitt rum och lyssnar på världens bästa ’Tokio Hotel’ så mår jag hur bra som helst.” ”Rockmusiken ger mig så mycket glädje och styrka och gör min vardag mycket lättare med ett fullspäckat schema och hög press i skolan samt att leva med en psykiskt sjuk mamma.”

Barn och unga visar också ett intresse för större *samhällsfrågor, funderar över livets mening och döden*: ”Det går en muslin i skolan, tänk om de dödar oss! Det är vad jag har hört igår. Hur fan kan man tro att det är muslimernas fel? Jag är född muslim./.../ När blev det så många personer som blev rasistiska av sig?” ”Detta industrialiserade förstörande toppensamhälle fungerar inte för oss. Vi har skapat ett samhälle som inte fungerar för oss själva. Eller har jag fel?” ”pratar de på nyheterna om att det är brist på pengar och att det är en ekonomisk kris och samtidigt så dör djurarter, djur skjuts ihjäl, de plågas, människor dödas, svälter och dör.” ”Någon gång måste man väl dö. Man är väl inte riktigt redo för det. Inte alla, men vissa. Vad är meningen med livet egentligen? Varför dör man?”

5.2 Analys och tolkning

Analys och tolkning hänger intimt samman inom både hermeneutisk och fenomenologisk tradition som jag förstår Westlund respektive Szklarski (2009). Min analysprocess har också varit en tolkningsprocess vilket framgår här nedan och också motiverar mitt rubrikval. Som jag redogjort tidigare har jag i min analys använt mig av van Manens (1997) ”existentials”, de fyra grundläggande livsvärldsteman: lived other, lived body, lived time och lived space. Jag redovisar mina resultat ett tema i taget och för att underlätta läsningen inleder jag varje tema med att återupprepa van Manens beskrivning av temat. Min resultatredovisning sker i två steg under varje rubrik/tema. Först presenterar jag exempel på hur temat, i min förståelse, uttrycks i diskussionstrådarna av barn och unga. Därefter gör jag en kortare sammanfattning.

Avslutningsvis (5.2.5) för jag en diskussion kring hur dessa teman hänger ihop i mitt material utifrån min tolkning.

5.2.1 Lived other

Van Manen (1997) kallar detta tema även för *lived human being* och *lived relation to other*. Han skriver att det handlar om möten och mänskliga relationer; fysiska möten såväl som förväntningar och intryck. Dessa möten ger oss möjlighet till samspel, till konversation skriver van Manen, som tillåter oss att överskrida (transcend) oss själva. I existentiell mening handlar det om ett meningssökande i samspel med andra (andra människor, samhället, religion); meningen med livet ”grounds for living” (a.a. s. 105).

Relationer till familjemedlemmar

I min empiri finner jag många uttryck för familjerelationernas betydelse. Det handlar om att själv vara någon i relation till föräldrar och syskon, att vara och att bli den man är i förhållande till sin nära omgivning. Barnen i mitt datamaterial ger uttryck för tillit och kärlek: ”Jag har en superbra familj, och hela tiden har vi varit väldigt tajta allihop.” Kärleken finns, men också en oro för att såra om man berättar hur man själv mår eller vad man har gjort: ”Älskar dom väldigt mycket men de skulle förmodligen bli både besvikna och oroliga om jag berättade.” En önskan att vara tillsammans med sin familj förklaras av ett barn: ”De förstår mig och jag brukar spendera större delen av mitt liv med dom.”

Kärlek till syskon uttrycks både som oro, omtänksamhet och ansvar, här är ett exempel från en flicka som upptäckt att hennes bror röker: ”Jag skiter fullständigt i alla som röker, men min brorsa. Den personen jag bryr mig mest om i hela universum!” Det finns också kommentarer som visar på glädjen av att ha syskon, just ett specifikt syskon vid en speciell situation: ”då är det tur att man har en storasyster som dig.” Djur betraktas också som familjemedlemmar och utgör därmed viktiga relationer för barn. Ett barn skriver om saknaden efter denna familjemedlem: ”Jag är så ledsen, för några månader sen dog min hund, jag börjar nästan gråta om jag ser en enda bild på henne.”

Mitt material visar även på brister i det relationella inom familjen och föräldrar som inte förmår stötta. Om att ha en psykiskt sjuk mamma, vilka uttryck det kan ta sig och hur det påverkar henne skriver en flicka: ”Jag vet inte var jag ska ta vägen.. :(jag hatar min mor /.../jag hatar mitt liv, brukar få brev och mail av mamma att hon inte vill veta av mig och att hon vet att jag mår dåligt, att hon tycker att jag ska ta livet av mig.” Samma flicka uttrycker också en längtan, kanske ändå en förhoppning, som illustrerar hur starka banden kan vara till föräldrar, trots allt: ”men jag saknar henne och kan inte låta bli att älska henne.” En annan flicka som blir misshandlad av sin mamma och försöker dölja detta inför andra skriver att det ”värsta är när jag sårar andra, typ för att jag är så trasig själv /.../Usch alla tror att jag är självsäker, lycklig och så. Men jag vill inte ha popularitet och killar som gillar mig. Jag vill ha ett bra liv, utan en mor som slår mig ständigt för små saker.” Att vara populär i kamratkretsen framstår för den här flickan inte alls som något eftersträvanvärt, det går inte att på det sättet kompensera en dålig relation till mamman.

Att både föräldrar och syskon kan upplevas som pinsamma finns också exempel på i min empiri. Det barnen oroar sig över då är kamraters reaktioner, att det man själv upplever som

pinsamt är något som kan leda till tråkningar i kamratkretsen. En flicka som tycker att hennes mamma beter sig som en treåring och exempelvis sjunger högt även när flickan har kompisar hemma får ett svar: "Har själv en likadan mamma, jag tycker att hon är jättepinsam, men det är sådan hon är, jag älskar henne." Och ytterligare en annan flicka skriver: "Jag tycker du skall vara stolt över henne. Att hon vågar vara den hon är." En flicka som blivit retad för sin systers stil och nu oroar sig för att kamrater ska få veta att systemen är lesbiska skriver: "Jag har även på grund av detta börjat tycka illa om min syster, så nu bråkar vi i stort sett om allting, bitchblickar varandra och våran relation har blivit ett helvete." Även denna flicka får liknande svar som föregående: "Jag tycker du borde vara stolt över att hon vågar gå sin egen väg /... / Om din relation med din syster förstörs nu kan den bli svår att bygga upp igen och henne kommer du att ha band till hela livet, men inte nödvändigtvis dem du umgås med nu." Eller som en annan flicka skriver: "Dina 'kompisar' är idioter som inte accepterar folk. Skaffa riktiga vänner, de skulle inte direkt bry sig."

Relationer till jämnåriga

Kamratkretsen framstår i mitt material, i likhet med familjen, som en relationell arena som kan erbjuda möjligheter till spegling och växande. Främst framstår dock tillhörigheten som det väsentligaste, man hör till eller är utanför, ofrivilligt eller självvalt, och man har att förhålla sig till detta; att uppleva tillhörighet, "att ha kamrater" som ett fenomen. En flicka som först skriver om den självvalda ensamheten, hur mycket hon älskar att vara för sig själv och göra det hon vill avslutar sitt inlägg: "Jag gillar inte heller att vara ensam samtidigt. Eftersom jag vet att jag är utanför." Att höra till och att ha kompisar uttrycker en kille så här: "Jag har kommit in i klassen och så där väldigt bra och jag har kompisar etc." En flicka uttrycker en stark längtan efter kamrater, att höra till, och skriver bland annat: "Jag vill ha en kompis som jag kan dela ALLT med, men jag har ingen."

Skolan är platsen där både kamratrelationer och många kärleksrelationer inleds, utvecklas eller avslutas. Det är också platsen för kränkningar där det relationella inte alltid fungerar. När relationer inte fungerar eller när man upplever sig utsatt för kamraters svek eller kränkningar påverkas skolarbetet. "Jag presterar sämre på lektionerna och proven" skriver en flicka som dels haft problem med vänner och dels avslutat en kärleksrelation.

En flicka som i skolan blivit utsatt för verbala kränkningar skriver "Jag har väldigt svårt att lita på folk så därför har jag inte pratat med någon." Hon har kamrater för hon fortsätter: "Även om jag vet att jag kan prata med dem om vad som helst så är det något som får mig att låta bli... Så jag tänkte att jag kan ta ett steg i taget och börja här."

Att det är viktigt att få vara den man är och inte förändra sig kan barn också ge uttryck för. En tjej som är kär i en kille i parallellklassen skriver: "Och jag vill bara vara mig själv genom det här. Se om det finns en chans att någon kan gilla mig för att jag är jag." Att vara kär, att ha en pojk- eller flickvän, en kärlekspartner, kan även upplevas som viktigt för självkänslan: "har aldrig haft ett förhållande med en tjej, har aldrig haft sex med en tjej, och känner typ inga tjejer heller, asså jag har så jävla dåligt självförtroende pga det här, känner mig precis misslyckad." Killen som skrev så här får bland annat svar från en tjej, som visar på att han inte är ensam med sina erfarenheter: "du är väldigt ung fortfarande, och du har inte bråttom. Jag var äldre än dig när jag kysste någon för första gången. och då plötsligt var min väntan värd det, min tid kom,

din tid kommer. Du har inget att oroa dig över, unge man, lita på mig. Du är inte misslyckad. Du kommer aldrig någonsin vara i närheten av misslyckad. Du är ung, det är allt.”

Det kan kännas hårt att uppleva sig sviken av en kamrat. En tjej som har blivit övergiven av en kompis ”som betydde allt för mig” skriver också ”jag älskade verkligen henne.”

Kamratrelationer är eller kan vara både viktigare och starkare än kärleksrelationer. En tjej som i många år varit kär i sin bästa tjejkompis uttrycker sin oro: ”Men nu är vi ju äldre och ibland är det jobbigt för att när jag är med henne vill jag bara säga sanningen och att jag älskar henne. Men jag vet att det inte går för det kan förstöra vårän vänskap.”

Kan man vara kär i någon man aldrig sett undrar en tjej som chattat med en annan tjej och skriver om sina känslor: ”Hon är underbar och så fort jag får ett meddelande av henne, så blir jag varm i hela kroppen ... är jag kär? Kan man ens vara kär i någon man inte träffat?” Att uppmuntra och ge mening förmedlas i svaren: ”Sluta oroa dig, hon skulle inte lägga ner tid på att prata med dig om hon inte i alla fall var lite intresserad.” ”Kär och kär, kan tänka mig du kan bli det i alla fall. Har känt precis samma sak, fast för en kille. Att man börjar gilla någon och får dom där fjärlarna även fast man inte träffats. Satsa!:)”

Att känna sig ensam efter att en kärleksrelation tagit slut kan innebära stor saknad som för den här flickan: ”Han var min första kärlek, han fick mig att må bra, han fanns alltid där för mig, han var ALLT för mig, men sen tog det slut, har saknat han sen dess...” Hon skriver om månaderna som gått, om ensamheten och om det obegripliga: ”Hur kan han älska någon annan än mig när han sagt till mig att han alltid kommer älska mig?” Hon får ett inkännande svar av en kille: ”Jag känner igen det, och det tog mig över ett år att komma över min första kärlek, trots att den var obesvarad. Det finns fortfarande där och jag är helt medveten om det /.../ Det sägs att Erik Satie gick omkring hela livet med ett brustet hjärta, men jag tror att till och med han kunde acceptera sanningen till slut. Det tar bara en väldigt lång tid, och ibland behövs det en ny kärlek för att få bort den gamla:)”

Relationer till andra vuxna

En del barn upplever sig svikna av både kamrater och vuxna. En kille som har blivit utsatt för sexuella övergrepp av några äldre elever har ingen tilltro till vuxenvärlden: ”och jag vågar inte anmäla för de killarna vet vart jag bor och de brukar komma till skolan då och då och tvinga mig göra saker igen.” Den tilltro till vuxenvärldens möjligheter att hjälpa som han saknar finns i svaren: ”Du måste berätta för någon vuxen vad som hänt. Prata med dina föräldrar, någon schysst lärare i skolan eller kanske skolsyster/kurator. Dom har en skyldighet att hjälpa dig. Det dom här killarna gjorde var FEL av dom och dessutom väldigt olagligt! Du ska inte behöva gå och vara rädd för att dom ska göra dig illa igen. Du har rätt att vara den du är utan att någon skadar dig.”

Det finns barn som upplever att vuxna ser men ändå inte ingriper för att skydda dem. Det ger den här tjejen uttryck för: ”Det stod personer som jobbar på vårän skola och bara kollade på. Känner mig värdelös. Vad ska jag göra? Vågar inte berätta för min mamma.” Att andra barn förstår att det kan vara jobbigt att berätta samtidigt som det är nödvändigt visas i det här svaret: ”För det är ganska svårt att berätta nåt sånt till en som står dig nära, men skriv ett mess till din mamma och berätta hur det är.. det gjorde jag /.../ eller berätta för din lärare, rektor eller nån

som jobbar på skolan! Det är bara så det kan bli bättre, dom är så jävla låga, sådana som sprider falska rykten! Håll huvudet högt så är det klart att du inte ramlar!”

Det är inte enbart vid utsatthet av andra som barn upplever att vuxna brister i sin omsorg. En flicka med ätstörningar menar att hon inte får den hjälp som hon uppfattar att andra får för att ingen lyssnar på henne eller ser hennes behov ”jag vill bara att folk ska ta mig på lika stort allvar.”

Livets mening

Det finns i min empiri exempel på direkta funderingar över meningen med livet: ”Det med att vara lycklig, vad är det? /.../ vill bli lycklig för jag tror att det dröjer innan det kan bli min verklighet. Jag har inte ens lärt mig att leva än. Jag vet inte varför jag lever.” Så uttrycker sig en tjej och en annan skriver: ”När vi började plugga inför nationella proven så pratade vi mycket om att brinna för något. Det var då jag kom på att ja aldrig har brunnit för något. Aldrig någonsin! Det känns som att något saknas i mitt liv.”

En kille som upplevt livet som meningslöst skriver: ”Mitt liv kändes så trasigt att jag inte kunde tänka mig någon annan lösning än att dö. Jag var så nära till att lyckas men min pappa kom på mig...” Pojken vill ha hjälp, han söker efter meningsinnehåll, men han vet inte till vem han ska vända sig, var han kan förvänta sig att finna den hjälpen: ”Jag vill bara ha hjälp, men jag vet inte vart den finns.”

Lived other i barnens inlägg

”Superbra familj”, ”min brorsa”, ”en storasyster”, ”min hund”, ”min mamma”, ”min mor”, ”min pappa”, ”kompisar”, ”en tjej”, ”en kille”, ”de killarna”, ”din lärare”, ”dina föräldrar” är alla exempel på vilka barnen har relationer till. Det är möten som ger möjlighet till samspel (van Manen) och i de möten som barnen berättar om framkommer hur dessa möten präglar den egna självbilden. Barnen söker förstå sin tillvaro, de vill skapa mening, det är så jag tolkar både innehållet i diskussionstrådarna och det faktum att de formulerat inlägget. Det senare visar på en tilltro till meningsfulla möten med jämnåriga och innehållsligt i diskussionstrådarna framkommer att barnen sökt, vill söka eller bör söka (utifrån svarsinlägg) hjälp och stöd i vuxenrelationer. Barn och unga vill ha meningsfulla relationer och de vill se meningar med livet.

5.2.2 Lived body

Vi befinner oss alltid rent kroppsligt i världen. Vi möter varandra fysiskt, och i dessa möten, oavsett om vi vill eller inte, är medvetna om det eller inte, så uppenbaras alltid något om oss själva och avslöjas alltid något om oss (van Manen 1997). Jag tolkar det som att det handlar om speglingar⁶, att bli till i andras blickar; vem är jag i den andres ögon, hur framstår jag för de andra och vad gör det med mig?

⁶ Jfr med Skolverkets rapport *Den rimliga skolan: livet i skolan och skolan i livet* (1999) där metaforen *Spegelsalen* används.

Hur jag vill bli sedd

I mitt datamaterial finns exempel på hur barn och ungdomar själva vill bli sedda av andra, både inom familjen, av vuxna i skolan och i kamratkretsen. En flicka som vill dölja sin ledsenhet och att hon inte mår bra skriver: ”Men jag har lärt mig att fejka min glädhet så han tror att jag mår bra.” Ordet ’han’ syftar här på pappan. Inför kamraterna vill en annan flicka inte visa upp de synliga och osynliga resultaten av sin mammas misshandel: ”Rivsår, blåmärken, ärr och svag självkänsla. Det är det som jag döljer bakom ett fejkat leende och det senaste modet. Smink använder jag också, det döljer min trasiga insida liksom.” Samma flicka uttrycker ändå ett behov av förändring samtidigt som hon själv inte förmår vara den som avslöjar hur det är hemma: ”Varför ser [ingen] något? De kan väl fråga mig, vore så mycket lättare då.” En flicka, som upplever att hon aldrig blir vald exempelvis vid par- och grupparbeten i skolan skriver: ”Då kommer läraren och frågar varför jag inte jobbar med någon, och då måste jag alltid ljuga och säga att ’Jag tycker att det är roligare att jobba själv.’” Hon vill inte bli betraktad som en som ställs utanför utan som en som valt själv.

Andra exempel visar hur man själv påverkar sina syskon. Ibland leder det till motstridiga känslor. En flicka som upptäckt att brodern röker vill visserligen att han ska sluta men skriver: ”Sen sa han om du vill att jag slutar så gör jag det. Men jag vill inte att han ska sluta för min skull jag vill [att] han slutar för hans skull, att han inser vad han gjort och slutar för HAN själv vill det. Hur i helvete ska jag få honom att sluta?” Att brodern säger att han kan sluta för sin systems skull tolkar jag som en spegling, och även att flickans önskan att han ska göra det för sin egen skull. Hur det kan vara att ha ett mycket svårt sjukt syskon som man vill få glad uttrycker en flicka så här: ”Jag försöker skratta och vara glad när jag är med lillebror, älskar att se han också skratta, men egentligen är man så nere man bara kan bli!”

Speglad i kamratkretsen

Skolan framstår i min empiri som platsen för speglingar framför allt i förhållande till kamraterna, men även de vuxna. En tjej som inte lyckats svara på en fråga som läraren ställt skriver: ”Jag har redan problem med att prata för klassen, läraren stod och bara kollade på mej och alla vände sig om och stirrade!” Hon blir speglad i de andra, möter deras blickar och miner och får kommentarer: ”Till och med min bästis sa att jag var en dum IG blondin.” Svaren förmedlar en önskan av andra att spegla henne positivt: ”De i din klass är bara omogna och dumma, man gör inte så.” Och ur ett annat svar: ”Så jag tycker du ska gå till skolan imorgon och hålla huvudet högt. Ge inte upp, sitt med matteboken, och ge dig inte. För till sist går det. Låt inte andra folk styra över ditt liv, det är ju ditt, inte deras.”

Att inte passa in, att inte höra till, vare sig det är självvalt eller inte, om man vill förändra sig eller inte, funderar många barn på. En flicka skriver: ”Jag vill byta skola för att alla då menar jag ALLA pratar snusk bara! Och då gillar jag inte snusk det är nästan det som är problemet men jag vägrar ändra mig! De misstolkar allt vad än man säger eller gör. T.ex. ’Tog du med dig gummiskyddet till wii-dosan?’ osv.” En flicka som skriver om självvald ensamhet och att hon älskar att vara ensam undrar: ”Jag vet inte vad som är fel med mig.” Hon ser det som en press, att man måste vara på ett visst sätt och fortsätter: ”Jag ORKAR INTE med kompisar. De ger mig ju ändå inget, jag blir bara ledsen och trött.”

En annan tjej som inte har valt sin ensamhet skriver: ”När det är uppgifter på lektionerna då man ska vara 2 och 2, blir jag alltid lämnad ensam.” Svaren vill visa på hur man kan speglas i kamratkretsen: ”Du kanske ser ledsen ut i skolan och står ensam? Då blir det oftast så att ingen vågar komma fram, men om du däremot är glad och hakar på något gäng och är med dom och pratar lite mer, och när det är något pararbete då man får välja vem man vill jobba med så fråga någon!” ”Försök visa dina klasskompisar att du inte gillar att vara ensam – de kanske tror att du vill vara det.”

Ensamheten kan också förstärkas när man inte har en parrelation som den här flickan uttrycker: ”Har inte heller haft kille sedan dess, och känns som jag absolut inte kan bli kär, känner mig så himla ensam, och blir avundsjuk på alla andra som blir tillsammans och har det jättebra.” En annan flicka jämför sig med pojken som hon är kär i och hans status i kamratgruppen: ”Han är alldeles för cool och jag är för töntig för att jag ska våga fråga ifall han vill hänga någon gång, jag är så rädd att hans kompisar, som inte är mina kompisar, ska skratta åt mig.”

Behovet av att bli sedd, ha en tillhörighet och uppleva sig som ”normal”, så betraktar jag många av inläggen i mitt material. Många gånger uttrycks detta också direkt som hos denna flicka: ”Jag bara undrar om det finns fler som jag därute, känner mig så ensam, och vill bara veta, är jag det?”

Barnen och ungdomarna jämför sig själva med andra, inte bara relationellt utan också kroppsligt. En kille skriver: ”Jag har alltid vetat att jag har en mindre snopp än många andra, men det är skitjobbigt i duschen. Jag vet inte vad jag ska göra för att stärka min självkänsla och jag är även orolig för att tjejer kommer kommentera samma sak om jag nu träffar en tjej eller det sprids något rykte.” Han efterlyser synpunkter från både killar och tjejer och får bland annat svar av en tjej som skriver: ”Det skulle väl inte spela någon roll, man älskar den man älskar för den den är, inte för hur det ser ut där nere.” Att inte lägga det på individplanet utan på samhällseliga (skolans) förväntningar på hur man ska vara är ett annat sätt att skapa mening som i det här svaret: ”Fast för mig handlar det nog mest om att jag helt enkelt känner mig obekvämt att visa mig naken inför folk jag inte känner. Att man förväntas ”vilja” duscha tillsammans med andra bara på grund av att man råkar ha samma kön.”

Ibland uppfattas kamratrelationer som problematiska även om de man har är ”bra kamrater.” En flicka har två kamrater som inbördes är ovänner: ”Jag vill verkligen inte stå emellan de! Nu har jag bråkat med den ena men förlät och nu så tror att jag snackat skit om den snacka om komplicerat har ingen lust för skolan ens!!!” I ett av svaren förmedlas vilka normer och värden som, enligt det barnet, bör råda: ”Men jag tycker faktiskt du ska prata med båda om att inte snacka skit om andra det är inte bra för dig eller dem /.../ snacka du själv skit om någon person måste du ju ta tillbaka det med du måste verkligen prata med dem! Öga mot öga:)”

Speglingar som kränker

I mitt material framgår hur kränkningar påverkar självkänslan. Så här beskriver en tjej detta: ”två killar som hela tiden säger taskiga saker till mig i stort sett varje dag /.../ I början tog jag inte åt mig alls utan bara skaka av mig det. Men om man blir tillsagd att man är ful, fet och äcklig tillräckligt många gånger så börjar det till slut sjunka in.” Jag tolkar en annan flickas uppfattning om en kamrats skämt som en kränkning: ”I skolan är det en av mina kompisar som

gör skämt om mig som inte stämmer. Ett exempel är att jag har förlorat oskulden med en pensionerad lärare. Jag har sagt till henne att det inte är kul och att jag vill att hon ska sluta, och hon lovade att aldrig göra något sånt igen. Hon fortsatte i alla fall.” En annan flicka får höra både i skolan och på telefon att hon ljuger: ”Dom sprider falska rykten om mig /.../ att jag röker, vilket jag inte gör /.../ Jag sa att jag inte gjort det men dom säger bara att jag ska erkänna det /.../ Jag började gråta i tel och klickade dom.”

Kränkningar är inte enbart fysiska eller verbala. Det kan handla om menande blickar som i det här citatet: ”Om jag typ säger ’hej’ eller något ger hon mig en sån där blick och säger typ ’heej...’ som om jag var dum i huvudet, sen kollar hon på den där överpoppis tjejen och dom himlar med ögonen...”

En del barn lägger direkt skulden för att de är utsatta på sig själva. En flicka som varit mobbad i fyra år och nu går i en ny klass skriver: ”Jag fattar inte varför dom jämt väljer ut mig. Det verkar som alla tycker jag är knäpp på skolan för dom snackar skit om mig och kollar konstigt på mig och skrattar. Killarna i min klass kallar mig kränkande saker. Det gör mig ledsen och när jag säger ifrån bryr dom sig inte /.../ Vad gör jag för fel för att alla ska vara så taskiga mot mig?” Ibland kan svaren vara fyllda av konkreta råd som visar hur man blir speglad och hur man ska bete sig för att bli sedd på ett önskvärt sätt i kamratgruppen. Här följer ett utdrag ur ett svar till denna utsatta flicka: ”Vad jag menar är att du inte ska ta nån skit från nån! /.../ notera inte dom dumma blickarna folk ger dig och huka aldrig på ryggen! Bläng inte heller på någon. Se positiv ut och se orörd ut. Folk kommer låta dig va. Om någon gör någon slags tyst mobbning i klassrummet så säg till läraren på direkten vilken person som gjorde vad. Så dom inte kommer undan. Följ det här och jag kan lova dig att dom inte utser dig till mobboffer så länge till.”

Spegling och sexualitet

Att bli sedd och bekräftad handlar också om att ens sexuella läggning bekräftas. I min empiri finns exempel på detta och ett behov av att få sin egen osäkerhet speglad av andra. Så här skriver en tjej: ”Jag har alltid drömt om den perfekta mannen för mig och jag har längtat efter ett förhållande med någon men det är ingen kille som jag har fått så starka känslor för som jag har för den här tjejen. Jag vill lura in mig själv att jag är hetero men det lutar lite åt att jag är bi tror jag... Någon som känt likadant?” Och det är det framgår det i svaren som exempelvis i detta: ”Jag är själv bi och man ska acceptera sig som man är, man ska inte tänka på vilket kön man blir kär i, det är trots allt människan man blir kär i.^^” Och en kille skriver uppmuntrande: ”Annars kan det vara så att du är lite bi? Grattis i alla fall till den eventuella kärleken, och lycka till!”

Lived body i barnens inlägg

I mitt material framstår speglingar som kroppsliga relationer. Speglingar kan det enskilda barnet självt använda sig av på ett medvetet sätt för att påverka andras uppfattning om vem det är: ”fejka min gladhet”, ”fejkat leende”, ”det senaste modet”, ”alltid ljuga”, ”ser ledsen ut”, ”är glad och hakar på.” Barn och unga ger också uttryck för att vara utsatta för andras speglingar: ”alltid lämnad ensam”, ”skratta åt mig”, ”säger taskiga saker till mig”, ”gör skämt om mig”, ”sprider falska rykten”, ”himlar med ögonen”, ”jämt väljer ut mig”, ”alla tycker jag är knäpp”, ”snackar skit om mig”, ”kollar konstigt”, ”kallar mig kränkande saker.” Speglingar, oavsett om de upplevs som möjliga att välja själv eller inte, påverkar barnens bild av sig själva. Speglingar och jämförelser med andra väcker frågor och tankar vilka jag tolkar som både ett sökande och

ett givande av bekräftelse, ett sökande efter den egna identiteten: ”vet inte vad som är fel med mig”, ”finns fler som jag?”, ”man älskar den man älskar för den den är”, ”vad gör jag för fel”, ”inte ska ta nån skit från nån”, ”vägrar ändra mig”, ”någon som känt likadant?”

5.2.3 Lived time

Van Manen (1997) beskriver detta tema som både ett här och nu, den subjektiva tidsupplevelsen, och var i livet vi befinner oss, ett livslinjeperspektiv. Han menar att tidsdimensioner av förr-nu-framtid formar den enskildes mer eller mindre tillfälliga tidshorisonter. Det kan handla om vad vi bär med oss, men också att vi förändrar vår historia. Vi formar vår framtid i drömmar och förhoppningar eller tvärtom kan vi genom våra erfarenheter ha förlorat vår tro på framtiden.

I mitt datamaterial framstår lived time, tidsdimensionen, som en fond till själva erfarenheten, upplevelsen. Det är tiden när något pågår, det är längtan tillbaka och saknad efter något, längtan bort eller drömmar om en annan tillvaro, förhoppningar på framtiden eller uppgivenhet. I min redovisning här kommer ni säkert att känna igen en del av de barn som förekommit när jag berättade om de två livsvärldsteman *lived other* och *lived body*.

Tid som saknad och längtan

En flicka som är orolig för sin bror som börjat röka vill att det ska vara som tidigare och förmedlar en längtan tillbaka: ”Jag saknar min lillebror. Jag vill inte att något ska hända honom.” En annan flicka sörjer sin döda hund: ”Vet inte längre vad jag ska göra, kan ni hjälpa mig?” I ett svar berättar en tjej om en liknande erfarenhet och ger sitt eget tidsperspektiv: ”... nästan tio år sedan, blir också otroligt ledsen när jag ser henne på ett foto. Men det blir ändå bättre med tiden och du borde låta dig själv vara ledsen om du är det.”

Flickan som har en psykiskt sjuk mamma och ändå försöker hålla ett positivt sken utåt skriver: ”Men sanningen är att jag bryter ihop varje kväll och ligger och gråter och skriker i kudden :(jag orkar allvarligt inte mer.. det går inte en dag utan självmordstankar, men kan inte bara lämna min familj, de skulle aldrig klara sig.” Hon uttrycker en uppgivenhet och samtidigt ett ansvar. Att längta tillbaka eller till något annat, gör flickan som oroar sig för kompisarnas reaktion på systemen: ”För ett halvår sedan fick jag reda på att hon är lesbisk, och nu går jag hela tiden och oroar mig för vad alla mina vänner kommer säga när dom får reda på det /.../ att hon inte kan vara normal som alla andra helt enkelt”.

Nutid i framtidsperspektiv

Tiden som pågår, nuet, kan upplevas i ett perspektiv av framtid som hos denna flicka som tänker på de kommande nationella proven i skolan: ”Jag är väldigt nervös inför de, för jag har så höga krav på mig själv /.../ jag vill verkligen gå ut skolan med bra betyg som jag är nöjd med.” En flicka som tycker att hon gjort bort sig när hon inte kunde svara på en fråga på dagens första lektion och upplevde hur alla tittade på henne bär med sig denna upplevelse: ”Och nu sitter jag och bara stirrar på alla läxor och prov jag har men det känns så onödigt med allt! /.../ Asså sitter bara och gråter som en tönt /.../ vill inte till skolan i morgon!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!:(:(:(” Den här flickan får en stöttande kommentar just med tanke på tidsaspekten: ”Jag vill bara att du ska veta att det är lätt hänt. Ibland glömmar man bort, och ibland står det bara helt stilla i huvudet. Det är okej. Och sen om du inte kan det så är det också okej.”

En flicka som inte tycker att hon passar in i en kamratgrupp där hon upplever att alla pratar "snusk" ger uttryck för hur hon upplever tiden: "Både min lärare och föräldrar säger att de kommer att ändra sig och mogna upp men jag kan inte vänta till de har mognat upp /.../ Det är en bra skola annars, men jag vill inte ha det så att jag måste sitta och längta tills lektionerna börjar för att jag ska sysselsätta mig vid nåt annat än att höra på dem." En annan flicka som längtar efter att ha en pojkvän har kontakt med en amerikansk kille på facebook och skriver: "Jag vill inte prata med amerikanska människor resten av mitt liv. Jag vill hitta någon här i SVERIGE inte i USA som ligger flera 1000 mil bort från en." Hon får bland annat svar från en kille: "Är i samma ålder och har heller aldrig haft nån, det är ingen fara, du hittar nån som tycker om dig och som du också tycker om."

En kille skriver om sig själv i ett livslinjeperspektiv, från ett då till ett nu och vidare till en osäker framtid: "Under hela min uppväxt har jag varit en glad och snäll kille, men efter att jag började spela mer och mer datorspel så slutade jag gå till skolan, jag slutade med allt, jag bara spelade /.../ borta från skolan i över ett år och all den tiden hade blivit bortslösad åt att spela." Han berättar om ett självmordsförsök och att han nu är på behandlingshem och upplever att han inte har någon att prata med: "Jag är bara ensam i ett helvete och där kommer jag få stanna i flera år framöver. Vad ska jag göra? Det finns bara två alternativ, acceptera situationen eller begå självmord. Att acceptera situationen skulle betyda att jag ska tvinga mig själv må dåligt i flera år framöver."

Tiden är nu och för alltid

Att känslan är här och nu beskrivs av en flicka som upplever sig som sviken av en kamrat med orden: "Just nu känns det som om allt är skit!" Barn som uttrycker att de inte mår bra och inte ser någon lösning i nuet kan formulera sig som den här killen, som gjort saker han inte förmår berätta om: "Jag vet inte hur jag ska ta mig igenom allt." Och en flicka, som berättar om killar som snackar skit och kallar henne för "kränkande saker" skriver: "Jag orkar inte detta mer." En flicka, som upplever att hennes ätstörningar inte blir tagna på allvar skriver: "Jag ger snart upp /.../ jag står inte ut med detta skitet mer."

En flicka som upplever sig bortvald skriver: "Efter skolan går jag ALLTID hem ensam. Jag kanske är med en kompis en gång varannan månad, och då är det JAG som frågar." Svaren är handfasta och konkreta, vill visa på vägar ur och att vuxenvärlden kan vara stöttande: "Det är bra att du frågar kompisarna ibland om dom vill umgås, men gör det kanske lite oftare i stället för en gång i månaden, för då till slut kommer dom också vilja fråga dig om du vill vara med dom. Kram!" "Om du inte vet hur du ska göra kanske du ska be någon om hjälp med tips kanske en äldre kompis, en förälder eller en kurator. Ingen ska behöva gå ensam såklart:)"

En flicka som undrar vad lycka är berättar om den enda upplevelsen av lycka: "Jag tror jag har varit det några korta stunder. I stallet. Då är det verkligen bara nu. Jag och hästen och livet som äger för jag minns inte verkligheten." Svaren vill ge framtidstro: "Ta det lugnt! Du är tretton år gammal, man kan inte ha allt planerat för sig redan då." "Ingen kan vara lycklig hela tiden, det går bara inte."

Lived time i barnens inlägg

I diskussionstrådarna använder barn och unga tidsuttryck som ”ett halvår sedan”, ”hela tiden”, ”varje kväll”, ”just nu”, ”nu”, ”i morgon”, ”ibland”, ”ALLTID”, ”varannan månad”, ”till slut”, ”bara nu”, ”några korta stunder”, ”hela tiden”, ”resten av mitt liv”, ”hela min uppväxt”, ”över ett år”, ”flera år framöver.” Och de upplevelser och känslor som framträder med dessa tidsaspekter som fond uttrycks av barnen med ord som ”saknar”, ”oroar mig”, ”orkar allvarligt inte mer”, ”ta mig igenom allt”, ”orkar inte detta mer”, ”ger snart upp”, ”står inte ut”, ”nervös inför de”, ”vill verkligen gå ut skolan med bra betyg”, ”känns så onödigt med allt”, ”vill inte till skolan”, ”vet inte längre vad jag ska göra”, ”bättre med tiden”, ”kan inte vänta”, ”längta”, ”bortslösad.” Det är starka känslor som barnen ger uttryck för och i min tolkning är det tidsaspekten, relationen till här, nu, då och sen, som gör barnens upplevelser av sina känslor som så kraftfulla.

5.2.4 Lived space

Van Manen (1997) beskriver lived space som en rumslig dimension, en plats, men även upplevda, alltså inte reella, avstånd finns med som en aspekt i detta livsvärldstema. Platsen påverkar hur vi känner oss, hur vi mår. Platsen kan bidra till att ge en specifik upplevelse dess mening, påverka meningskvalitén. Han pekar på hemmet som en speciell plats för vår känsla av att vara, finnas till. Han refererar till tidigare fenomenologer som exempelvis Heidegger: ”Home is where we can *be what we are*” (a.a. s. 102). I mitt material finns exempel på detta men också på motsatsen, att hemmet inte alltid är en trygg plats för varande och växande så som det uttrycks i van Manens citat. Lived space, skriver van Manen, är en kategori för att undersöka människans dagliga angelägenheter och dessutom hjälper den forskaren att frilägga mer grundläggande meningsdimensioner: ”helps us to uncover more fundamental meaning dimensions of lived life” (a.a. s. 103).

Så framstår också den rumsliga dimensionen, lived space, i mitt material, precis som lived time, som en fond till själva erfarenheten, upplevelsen antingen den redan har inträffat eller att man förväntar sig den. Den utgör därmed också bakgrund till de båda mer övergripande *lived other* och *lived body*, de relationella och speglade dimensionerna. Som framgått tidigare utgör hem och skola de mest påtagliga ”levda platserna”. Även här kommer vissa barns berättelser att kännas igen från beskrivningar i de tidigare kategorierna.

Hemmet

Flickan, som oroar sig för sin rökande bror förstod vad det handlade om när hon var hemma: ”Men senare när jag skulle hänga upp hans jacka känner jag den där lukten. Parfym blandat med röklukten.” Att ha kompisar hemma när man tycker att ens mamma är pinsam är en upplevelse som beskrivs så här av en flicka: ”Så dom gångerna jag har kompisar hemma ska hon va pinsammast. Vad ska jag göra? Det kanske inte verkar så farligt men jag hatar det!” Flickan som gråter hemma varje kväll beskriver sin oro: ”Är rädd för att mamma kommer och besöker mig i skolan. Ingen vet vad som har hänt här /.../ jag skulle få panik.” Hemmet som en positiv plats uttrycks av en flicka så här: ”Jag stänger in mig i mitt rum och bara njuter av min ensamhet.”

Skolan

Skolan (och skolans olika platser som exempelvis duschen och rastplatserna) utgör den arena, lived space, där man har, eller inte har, kamrater. Som vi har sett tidigare kan olika erfarenheter i skolan också påverka om man vill vara i skolan eller inte. En flicka skriver: "Jag mår inte bra alls. Har ingen att prata med. Mår dåligt hemma och i skolan. Känns också som att mina 'vänner' inte vill vara med mig." Flickan menar att det sprids falska rykten om henne i skolan och når henne även hem via telefonen. En annan flicka skriver: "... och känner att jag inte har några vänner. Jag mår sjukt dåligt både i skolan och utanför." Hon upplever att hon blir lämnad ensam vid pararbeten på lektionerna och att hon är utan kompisar hemma.

Att skolan är platsen för möjliga positiva relationer, uttrycks av flickan som är kär och undrar hur hon ska göra för att få mer kontakt än den de redan har utvecklat: "Ofta säger folk att man ska småprata i korridorerna för att ta kontakt, men det gör vi ju redan. Vi stannar upp vid varandras skåp, småpratar, diskuterar och ibland äter vi lunch tillsammans."

Skolan kan också vara platsen för grova övergrepp. En kille berättar: "... in på toaletten, de låste dörren och tryckte ner mig på knä. Jag försöker ställa mig upp flera gånger men de tryckte ner mig igen och hotade mig med kniven, sedan tog de av sina byxor och tvingade mig att suga av dem /.../ det gjorde ont när de tvingade ner 'den' ända ner i halsen."

Internet och mobil

Idag möts barn och ungdomar på virtuella platser, på nätet. Så här skriver en tjej: "Jag gillar en tjej otroligt mycket... dock har vi bara chattat på internet, vi vill träffas." Och den här flickan får uppmuntrande svar: "Jag tycker absolut att du ska träffa henne. Ha med en kompis eller träffas i alla fall på stan så ska det väl inte vara några problem. Förhållanden som börjar på internet kan funka, har en kompis som träffade en kille på nätet och det höll länge. Så lycka till (: "I det här svaret framgår också "normen" att man bör vara lite försiktig om man inte vet vem det är man ska träffa, för säkerhets skull bör man ha en kompis med sig eller ses på en offentlig plats. Även mobilen kan betraktas som lived space som i det här fallet: "Nu på den senaste tiden känns det lite som om vi börjar utveckla starkare känslor för varandra och kan skicka sms till varandra där det står 'älskar dig' stup i kvarten."

Platser som flykt eller tillflykt

En drömplats kan också vara en plats, kanske något att längta till när man inte har det så bra varken hemma eller med kamraterna i skolan. Så tolkar jag att det är för flickan som skriver: "Fast det finns en grej som jag verkligen med hela mitt hjärta skulle vilja. Jag skulle vilja komma in i en annan värld. Jag har alltid (sen jag såg filmerna) velat komma in i sagan om ringen. Jag längtar varje kväll och natt."

Även musiken skulle kunna uppfattas som en plats. En flicka som berättar att hon en längre tid varit deprimerad beskriver vad som hände när hon hörde en viss låt i stallet, också en plats förstås: "En gång hörde jag en låt på radion i stallet /.../ Jag fick som en ny känsla i kroppen! Jag ville bara hoppa och springa och jag log. Det hade jag inte gjort på ett år. Så Green day ryckte upp mig ur en svår tid och så fort jag faller ned nu för tiden så lyssnar jag på dom, jag blir alltid så jävla lycklig då!" Musiken, just den här musiken, blir en tillflykt i detta ords fulla innebörd, att den som beger sig på flykt når en fristad.

Lived space i barnens inlägg

Platserna där barn och unga gör sina erfarenheter utgörs i mitt material bland annat av "hemma", "skolan", "mitt rum", "duschen", "telefonen", "korridorerna", "varandras skåp", "toaletten", "internet", "stan", "mobilen", "annan värld", "stallet", "en låt." Erfarenheterna och upplevelserna som de gör på dessa platser uttrycks exempelvis med orden: "känner jag den där lukten", "ska hon va pinsammast", "är rädd", "har ingen att prata med", "falska rykten", "jag inte har några vänner", "småpratar, diskuterar och ibland äter vi lunch", "hotade mig med kniven", "gillar en tjej otroligt mycket", "sms till varandra där det står 'älskar dig', "längtar", "ny känsla i kroppen." I mitt material tycks det som om platserna ger en dimension till det upplevda och kan förstärka själva upplevelsen, eller snarare hur barnet upplever den "levda erfarenheten."

5.2.5 Livsvärldsteman i barns livsfrågor

Jag har i min analys separerat de fyra livsvärldsteman, "existentials", väl medveten om att dessa egentligen inte går att separera, de går att urskilja men inte separera menade van Manen (1997). Uppdelningen kan enbart användas som ett analysverktyg, i verkligheten hänger de samman. Temana lockar fram varandra: "in a research study we can temporarily study the existentials in their differentiated aspects, while realizing that one existential always calls forth the other aspects" (van Manen 1997, s. 105).

Lived space och *lived time* bildar bakgrund, en fond, till de båda relationella temana *lived other* och *lived body*. Det tycks som att plats och tid påverkar intensiteten i barnens levda erfarenheter, i deras upplevelser och i känslorna; *hur* de upplever situationer och känslor, och det är denna innebörd som jag lägger i begreppet "den levda erfarenheten." Det är förmodligen skillnad på hur ett barn upplever sig hotat om det är instängt med sina förövare på skolans toalett än om förövarna hade hotat med kniven i en av skolans korridorer där ändå möjligheten att bli upptäckt och räddad varit något större. Det är inte nakenheten i sig som upplevs som jobbig utan att vara naken på en plats, skolans dusch, där ens kropp kan jämföras med andras kroppar. Att mötas i skolans korridor, stanna upp och småprata, ger möjlighet till en annan slags kontakt än om man exempelvis hade gått i skilda skolor eller träffats i någon av parternas hem. Tidsaspekten förstärker på ett liknande sätt känslorna som upplevs mer kraftfulla, i mitt material ofta svårare och tyngre, i relation till perspektiv som att detta *nu* kommer att vara för evigt.

Att vara utsatt för andras speglingar påverkar ens självbild. Att under längre tid få höra nedvärderade omdömen om sig själv kan leda till sämre självförtroende uttrycker barn i min empiri. Det är ett exempel på hur tid och spegling, *lived body*, hänger ihop och hur tidsperspektivet bidrar till konsekvensen av de pågående kränkande speglingarna. *Lived body* kan i sin tur påverka upplevelsen och meningsinnehållet i ett barns möte med andra barn och vuxna. Jag finner barns sökande efter såväl bekräftelse som mening och förståelse för sin tillvaro som det primära och som innebörden i temat *lived other*.

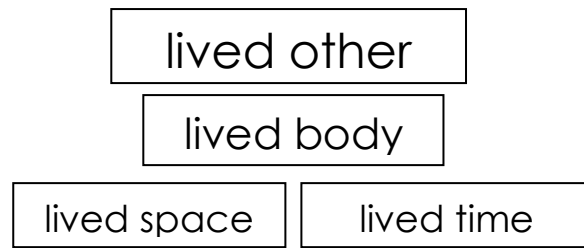


Bild 1. De fyra "existentials" illustrerade hierarkiskt.

Att betrakta temana i en form av hierarki gör jag utifrån ett meningsperspektiv, att temat *lived other* är den högsta i betydelsen mest väsentliga, grunden för människans meningsskapande. Samtidigt är det väsentligt att belysa hur de fyra "existentials" hänger samman och en mer rättvis bild skulle nog illustreras på ett annat sätt än hierarkiskt, kanske i en sammanhängande cirkulär form.

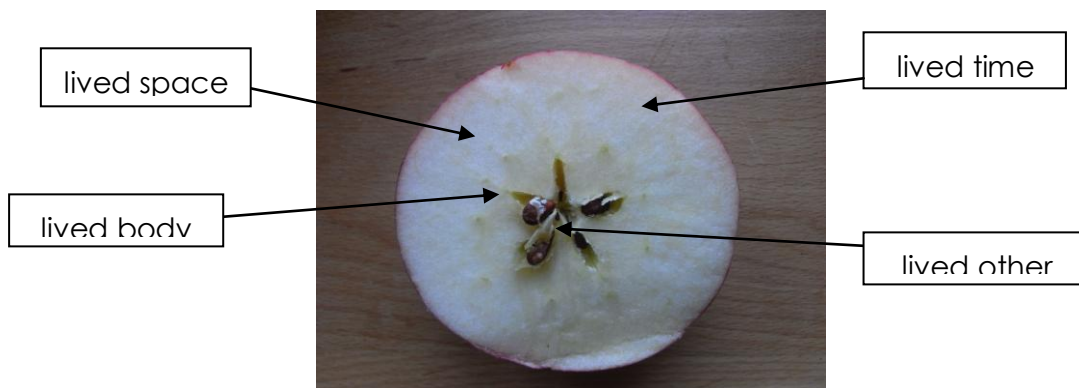


Bild 2. De fyra "existentials" illustrerade som fruktkött, kärnhus och kärnor.

För att återgå till exemplet med nakenheten och duschen. Platsen, duschen och tiden, dels själva duschtillfällena efter idrottslektionerna och dels tiden emellan då den unge är upptagen av tankar och oro inför detta, är utgångspunkten (*lived space* och *lived time* som fond), och förstärker upplevelsen, som utgörs av jämförelsen med jämnåriga och deras kroppar, speglingen (*lived body*), men det som det ytterst handlar om är om denna jämförelse påverkar relationer och möten med andra jämnåriga kamrater och framtida kärlekspartners, vilket jag menar är ett uttryck för *lived other*.

Ett annat exempel utgörs av berättelsen om flickan, som skrev om hur hon älskade att vara ensam och tillsammans med sin förstående familj. Hon beskrev hemmet som den plats där hon kunde njuta av sin ensamhet. Hon var nästan aldrig tillsammans med kamrater, för att passa in upplevde hon att man måste vara rolig, trevlig, skratta åt det som sägs och hålla med de andra om allt. Inget av detta orkade hon, hon blev bara ledsen och trött. Trots att hon älskade att vara ensam ville hon samtidigt inte vara ensam. Hon menade att det berodde på att hon visste att hon var ensam och hon undrade vad det kunde vara för fel på henne. I hennes berättelse framstår hemmet och hennes rum som den trygga platsen, där hon kan tillbringa tiden antingen med sin familj som förstår henne eller också vara ensam och njuta av sin ensamhet (*lived place* och *lived time* som fond till till de av henne upplevda essentiella relationerna). Hemma finns tid och rum för spegling (*lived body*), förståelse och meningsfyllda möten med övriga familjen (*lived other*). Den andra delen av flickans tid tillbringar hon i skolan, här blir *lived time* och *lived place* tid

och plats för hennes känsla av utanförskap, att inte passa in och kunna relatera till skolkamraterna genom att vara som de, speglingarna, *lived body*, bidrar till hennes upplevda känsla av att inte passa in. Inga möten äger här rum som ger möjlighet till växt och meningsskapande (bristande *lived other*-relationer), mötena i skolan bidrar i stället till känslan av ensamhet som något negativt. Hon upplever det uppenbart som ”fel” i någon bemärkelse och söker felet hos sig själv som vore det en individuell ”brist.”

Med dessa exempel har jag velat förklara hur tid, plats, speglingar, relationer och mänskliga möten kan förstås i sitt sammanhang, i själva kontexten. På liknande sätt skulle jag kunna gå igenom varje barns berättelse, som jag har analyserat i min undersökning, och finna hur de olika temana vävs samman. Varje livsvärldstema, varje ”existential” är en egen dimension men samtidigt påverkar och förstärker den de övriga. Hur fond, i form av tid och plats, och speglingar upplevs möjliggör den mening som skapas i de mänskliga relationerna.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag barns livsfrågor, så som de kommer till uttryck i mitt undersökningsmaterial, i relation till livskunskapsämnet, så som detta ämne framstår utifrån hittillsvarande forskning (se avsnitt 2.2). Det innebär en jämförelse mellan mina båda första forskningsfrågor och jag redovisar först (6.1) de likheter och skillnader som jag funnit. Därefter reflekterar jag ytterligare över dels mina forskningsresultat (6.2) och dels över ansats och val av metod, själva forskningsprocessen (6.3). Jag avslutar med några ord om möjliga fortsatta forskningsstudier (6.4), tankar som väckts under studiens gång.

6.1 Barns livsfrågor och livskunskapsämnet

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för människors liv och för tillvaron i stort. En livsfråga är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort (Hartman och Furenhed 2003 s. 71).

Barn och unga som deltar i diskussionstrådarna på BRIS Diskussionsforum ger i mitt material uttryck för ett behov att få prata om sina livsfrågor. Det framgår av själva initiativen att skriva, huvudinlägg och svarsinlägg, men också av hur de uttrycker sig i sina inlägg. De skriver uttalat att de vill prata med andra, kamrater, föräldrar och andra vuxna, även om de kanske inte vågar eller vet vem de ska vända sig till. Som jag tolkar mitt material är det genom ett huvudinlägg som det enskilda barnet söker respons och speglingar av jämnåriga. Jag ser det som uttryck för ett behov av bekräftelse; att det finns andra med liknande erfarenheter, att man inte är ensam, att man av de andra inte upplevs som ”onormal.” Denna tolkning stärks av att flera huvudinlägg liknar varandra. Man kunde ha tänkt sig att barn med liknande upplevelser skulle känna tröst i att läsa andras innehållsligt snarlika inlägg. Det verkar dock som att det är väsentligt att få egen respons, att få svar på den egna frågan, att få bekräftelse på sin egen ”levda erfarenhet.” Varje barn är unikt och varje berättelse, erfarenhet eller tanke är unik för det enskilda barnet. Barn uttrycker således ett behov av att få samtala kring sina frågor och frågar i ett sökande efter mening, de försöker förstå sin tillvaro, göra den begriplig och därmed möjlig att hantera (jfr Hartman och Torstenson-Ed, 2007, Antonovsky, 2005). Det gör deras frågor till livsfrågor.

Barn och unga har många funderingar kring sexualitet, kön och kärlek. De vill ha ”fakta” och konkreta tips. De vill veta när mensen kommer, hur man gör när man onanerar eller vad det innebär att hångla. De har tankar kring normer och normalitet; hur man ska förhålla sig till reella och förväntade normer, vad som av andra betraktas som okej, om man är ”normal” i andras ögon och om ens erfarenheter och tankar betraktas som normala. Med normal tycks de mena ”vanlig”, att inte vara eller bli betraktad som ”knäpp” eller alltför annorlunda eller avvikande. I jämförelsen med andra funderar de också över sina egna kroppar, om bröstet är för små eller för stora, om snoppen är för liten. Barns och ungas tankar rör också den egna sexualiteten och sexuell läggning. De vill prata om kärlek och kärleksrelationer och de uttrycker en nyfikenhet på hur det egna könet blir betraktat av det andra. I kapitel två redogjorde jag för livskunskapsämnet utifrån tidigare forskning och ämnets (möjliga) innehåll (2.2) och där

framgick att *Sex och samlevnad* är ett område som kan ingå i livskunskapsämnet. Om så är fallet har barn och unga här ett forum där de har möjlighet att få diskutera alla sina frågor som rör sexualitet, kön och kärlek.

Barn och unga har många frågor som rör relationer till familjemedlemmar och kamrater, både om väl fungerande förhållanden och om kränkningar och utsatthet. De speglar sig i andra och speglas av andra, inom och utom familjen. De funderar även här på normer och normalitet på liknande sätt som när det handlar om sexualitet, kärlek, kön och kropp. Det finns i mitt material uttryck som visar på att barn lägger skuld för sitt utanförskap på sig själva, de tror att något hos dem är fel eller att de gjort/gör fel. Att de då får svar som visar på att de inte är ensamma med sina erfarenheter, att det går att ifrågasätta rådande familje- och kamratnormer, att det går att komma ur till synes omöjliga livssituationer och att det finns möjligheter till lösningar i samspel med vuxna upplevs av barnen som stödjande – i min läsning och tolkning.

I de beteendemodifierade manualbaserade program som ofta ingår i skolornas undervisning i livskunskap ingår många övningar som handlar om hur man ska vara mot varandra (SET, Projekt Charlie m.fl.) och även övningar som syftar till att stärka den egna identiteten och självförtroendet, för att exempelvis kunna stå emot gruppträck. Nu börjar jämförelsen vad gäller innehåll bli mer komplicerad. Å ena sidan tycks det som om identitet, kamratrelationer och mobbning kan ingå i livskunskapsämnet. Å andra sidan väcks frågan om i vilken form detta tar sig. Är det utifrån barns behov på deras egna villkor? Finns det förutsättningar för samtal som ger barnen möjlighet till växt så som exempelvis Hartman och Torstenson-Ed (2007) menar? Här talar den forskning som jag studerat (avsnitt 2.2) snarare emot detta.

Enligt Camilla Löf (2011) utgår undervisningen i livskunskap från att barn lever i ett risksamhälle och så skulle man förstås också kunna tolka de uttryck som barn för fram i mitt datamaterial vad gäller utsatthet, kränkningar och övergrepp. En följd av att barn lever i ett risksamhälle är att de ska skyddas och/eller stöttas genom att tilldelas verktyg för att kunna hantera riskerna och det är detta som Löf menar är en av utgångspunkterna för undervisningen i livskunskap. Hon betraktar livskunskap som ett led i en ”reglerande praktik i barndomen, som fokuserar barns förmåga att reglera sig själva och passa in i sin omgivning” (2009 s. 114). Verktygen som ska ge barnen bättre förutsättningar att hantera riskerna utgörs vanligtvis av manualbaserade program vilka bland annat består av olika övningar och färdighetsträning som syftar till denna självreglering.

För barnen gäller det att ”lära sig” och det är de vuxna som ”lär ut.” Aspán (2009) skriver utifrån sin forskning att de vuxna anser att det handlar om att ”förbereda barnen inför det konfliktyllda, att lära barnet handlingsvägar, att få dem att ta ansvar i olika situationer, för sig själva och andra” (a.a. s. 211). Barnen däremot, menar Aspán, upplever stöd när de har närvarande vuxna i ”nuet”; vuxna i deras närhet som tar del av vad de gör. På ett liknande sätt tolkar jag barnens inlägg i diskussionstrådarna. De ger också uttryck för behov av stöd i form av närvarande vuxna, de vill ha meningsfulla möten med inkännande vuxna och jämnåriga och de vill tala om för dem angelägna frågor.

Att barn och unga i sina inlägg utgår från sig själva och sina egna erfarenheter är givet. Det är däremot inte självklart att deras behov av samtal kring dessa frågor innebär att de ska öppna sig

inför lärare och klasskamrater och även där utgå från sig själva. Med sådana förväntningar på sig närmar man sig risker för nya kränkningar och brister i respekt för den enskilde individen. Den vuxne har i skolan ansvar både för att barns livsfrågor diskuteras och för att dessa samtal sker på ett demokratiskt och respektfullt sätt. Löf (2011) fann i sin undersökning hur man i livskunskapsundervisningen betonar vikten av att uttrycka känslor, åsikter, behov och att kunna erkänna och förlåta. Både hon och Bartholdsson (2008) påpekar att ett alltför stort fokus på det privata och individuella kan närma sig en terapeutisk ”diskurs.” Irisdotter Aldenmyr (2010) skriver att det idag internationellt finns en trend att utbildningar alltmer får en terapeutisk karaktär. I samband med det ifrågasätter hon om de program som används inom livskunskapsämnet är förenliga med ”skolans demokratiska fostransuppdrag” (a.a. s 54).

Det kan synas som en lovvärd ambition att man vill lära barn att lösa konflikter. Löf (2011) fann i sin klassrumsundersökning att tendensen var att mindre konflikter, bagatellartade och specifika, tog plats på bekostnad av mer generella frågor. När man diskuterade konflikter var det ofta samma barn som varit inblandade och man skulle här kunna fundera över en eventuell stigmatiserande effekt. Lektionerna i livskunskap fokuserades ofta på enskilda elever och deras beteenden. Det ansluter till Bartholdssons forskning (2008) där hon menar att det finns en generaliserad diskurs kring barn ”idag”, alltså ett sätt att tala om dagens barn, som är individinriktad, man talar om ”problematiske barn som har problem.” Sett ur detta perspektiv skulle det kanske kunna betraktas som logiskt att plocka in manualbaserade program som syftar till att förändra beteenden på individnivå.

Utifrån mitt material, barns och ungas diskussionstrådar på BRIS Diskussionsforum, undrar jag på vilka sätt detta individfokus kan påverka barnen. Finns risken att de lägger än större skuld på sig själva? Att de själva har ansvar både för sin utsatthet och för att ensamma ta sig ur? Var kommer skolans, föräldrarnas och de vuxnas ansvar in för att synliggöra de stora sammanhangen för barnen? Att synliggöra sammanhang, menar jag, innebär bland annat att lyfta fokus från det individuella till det övergripande och generella, att visa på mönster i system, att belysa maktstrukturer, visa på alternativ och normalisera. I Camilla Löfs forskning framgår att flera skolor anger värdegrunden som en utgångspunkt i deras livskunskapsundervisning. Samtidigt visar hon att skolorna ofta definierar dessa värden utifrån sina lokala situationer och utifrån enskilda individer, barn med problem. Hon funderar inte bara över vad detta gör med det enskilda barnet utan skriver: ”Hur kan komplexa samhällsliga problem bekämpas om problemen huvudsakligen förläggs till de individer som man antar är utsatta?” (Löf 2010 s. 78). En relevant undran kan jag tycka efter att ha tagit del av både hennes och de andra redovisade forskarnas studier.

Där livskunskapsämnet sägs innehålla demokratifrågor och värdegrundsfrågor skulle man kunna tänka sig att det finns utrymme för barns livsfrågor utifrån framför allt demokratiaspekter (jfr barnkonventionens artikel 12 och skollagen (1.3)). Det framgår dock inte i den tidigare forskningen om livskunskap hur klassrumspraktiken ter sig inom detta ämne när det gäller till exempel barns frågor om skolan, om oro, skolk och skolans vuxna. Inte heller går det att utläsa om barn har möjlighet att diskutera frågor som egenskaper och beteenden utifrån sina egna tankar (och inte utifrån en vuxennorm), eller tankar som rör missbruk, självdestruktivitet, ätstörningar och depressioner, musikens betydelse samt funderingar över livets mening och döden.

Som livskunskapsämnet idag tycks utformat finns sammanfattningsvis ganska små möjligheter för barn och unga att inom ämnet få möjlighet att samtala om och/eller få sina livsfrågor belysta⁷. Om man bortser från de rent innehållsliga frågorna, vilka ämnen, områden eller teman som kan ingå i livskunskapsundervisningen och i stället tittar på form och arbetssätt så visar tidigare forskning (2.2) ut ett vuxenperspektiv. Det är vuxna som har bedömt både att och vad barn behöver träna för att kunna hantera nuet och kommande eventuella risker. Det är vuxna som gjort bedömningen att barn har brister i sociala och emotionella förmågor. De vuxna som format innehåll och arbetsmetoder för livskunskapsämnet har en kunskapssyn som bygger på att man utvecklar sociala och emotionella förmågor liksom normer och värden genom övningar och färdighetsträning snarare än genom samtal och social interaktion. Ansvariga för livskunskapsundervisningen vill naturligtvis barns bästa, på så sätt kan man säga att de har ett barnperspektiv men undervisningsplaneringar tycks inte ske ur barns perspektiv eller på barns villkor.

Mitt syfte har varit att relatera barns livsfrågor till livskunskapsämnet och inte till skolan i stort eller andra ämnen. Det kan ändå vara intressant att kort undersöka om det i läroplan och kursplaner finns utrymme för barns livsfrågor. Förutom ämnesövergripande kunskapsområden som bland annat *sex och samlevnad*, finns i kursplanerna för samhällskunskap och religion inskrivet att både "livsfrågor med betydelse för eleven" och "barnets rättigheter (barnkonventionen)" ska utgöra delar av det centrala innehållet (samhällskunskap och religion åk 1-3). För senare år formuleras att livsfrågor i det centrala innehållet ska studeras utifrån hur de "skildras i populärkulturen" (religion åk 4-6 och 7-9) och hur de "skildras i religioner och andra livsåskådningar" (åk 4-6), jag läser här in en direkt metodanvisning.

I kursplanerna ges också exempel på vilka livsfrågorna kan vara: "gott och ont", "rätt och orätt", "kamratskap", "könsroller, jämställdhet och relationer", "vad som är viktigt i livet", "vad det innebär att vara en bra kamrat", "meningen med livet", "relationer, kärlek och sexualitet", "synen på kärlek" och "vad som händer efter döden." "Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning" finns med som centralt innehåll i religion för årskurs 4-6. Förutom jämställdhetsaspekten stämmer alla dessa frågor med de frågor barn ställer i mitt material. Min slutsats utifrån denna korta genomgång är att det borde finnas möjlighet för barnen att i skolan åtminstone under lektioner i samhällskunskap och religion få samtala kring sina livsfrågor. Om detta sker och i så fall hur och på vems villkor har jag inom ramen för mitt arbete inte haft möjlighet att undersöka.

6.2 Barn i barns perspektiv

Min undersökning och mina resultat leder till frågor om vad det innebär att vara barn idag i förhållande till skolan, familjen och kamraterna, omnämnda som "växandets tre

⁷ I den mån sex och samlevnad ingår i ämnet kan det där finnas utrymme för barn och unga att få prata om dessa frågor.

grundfundament” av Hartman och Torstenson-Ed (2007) som också menar att det är dessa som ”bestämmer barnens livssituation” (a.a. s 30). Hur det är att vara barn ur barnens perspektiv skildras i deras livsfrågor och deras tankar kring livet. Barn är man inom familjen och skolan, de två tydligaste arenorna i mitt material, på de vuxnas villkor och därmed också utsatta för vuxnas godtycke och även makt. Bartholdsson (2007, 2008) beskriver i sin forskning denna *didaktiska socialisation* som tredelat vuxenorienterad. Det är de vuxna som definierar mål för socialisationen, vuxna som utgör mall eller norm för hur barnet både ska vara och bli (som vuxen) och vuxna som fostrar och planerar en undervisning som ska leda dit (jfr t.ex. Bartholdsson 2007, 2008 och Aspán 2009). I Skolverkets rapport *Den rimliga skolan* (1999) används metaforen *Droghandeln* för ”skolans system av belöningar, bedömningar, förmåner och beröm – och elevernas skyddslöshet inför dessa ting” (a.a. s 51) vilket jag menar är en beskrivning av samma utsatthet (för vuxnas godtycke och makt) som barnen i inläggen ger uttryck för.

Att vara barn, ur barns perspektiv och i min empiri, innebär också tillhörighet eller icketillhörighet såväl i familjen som i kamratkretsen. Barns livsfrågor i mitt material visar på utsatthetsproblem och kränkningar, att de lever i ett samhälle där vuxna inte alltid förmår skydda dem och där de inte alltid lever i en miljö där de som individer har möjlighet att växa och utvecklas till fria, trygga och demokratiska människor.

Barn har att anpassa sig till de vuxnas tolkningar av barns behov och hur dessa ska tillgodoses. Skolan och lärarna ses till exempel som stöd (’prata med en lärare som du litar på’, ’du måste säga till, jag får mycket stöd av mina lärare’, ’be matteläraren förklara för dig’, eller en längtan till lektionerna för att komma undan...) eller hot/hinder (övergrepp, mobbning och kränkningar sker i skolans miljö både av kamrater och vuxna, rädsla för att gå till skolan, stress och prestationsångest eller känslan av att vara dum och inte fatta något). Samtidigt visar mitt material på en stark tilltro till vuxnas möjligheter att skydda och ställa tillräta. Framför allt kommer detta till uttryck i svarsinläggen i de olika diskussionstrådarna. Här växer också bilden av barn som både socialt och emotionellt kompetenta. Tendensen att i de egna inläggen, huvudinläggen, se problemen som individuella ”vad gör jag för fel?” motarbetas i svarsinläggen, som mer visar en benägenhet att normalisera den enskildes känslor och betona att felet ligger någon annanstans och att de vuxna har ansvar för att rätta till felaktigheter och skydda varje barn.

Det normativa träder fram i kamratkretsen. Man kategoriserar: ’de coola’, ’töntar’, ’pluggisar’. Det handlar om speglingar, normer, värderingar och normalitet. Mitt material ger här helt motstridiga bilder: dels framträder bilden av att höra till som essentiell och så värdefull att man gör allt för att passa in och anpassa sig. När man uppfattar sig som utanför så är det ibland obegripligt, ibland för att man inte förstår vad kamraterna pratar om och ibland för att man själv har andra normer och värderingar än kamraterna. Man är med eller utanför, självvalt eller inte, men man har alltid att förhålla sig till själva fenomenet ”att ha vänner.” Mot detta står bilden av att man själv inte vill, inte kan eller inte tänker förändra sig. Framför allt är detta ett centralt innehåll i svarsinläggen som påpekar vikten av att vara den man är, att inte förändra sig för att passa in eller passa någon annan, varken vän eller partner, utan att stå på sig och att göra det som känns rätt för en själv.

Barn kan vara moraliska och föra över vuxenvärldens normer samtidigt som de är stöttande ('du är inte byxmyndig', 'det är olagligt, men gör det som känns bäst för dig', 'ni behöver ju inte ligga med varandra', 'oj så du har ställt till dig för dig med att ha fyra tjejer, du bör göra slut med tre av dem även om de blir sårade, de skulle bli ännu mer sårade om de visste om att du hade flera, försök att sätta dig in i deras situation').

Gång på gång har jag under alla genomläsningar av barnens diskussionstrådar slagits av den vuxcentrerade världsbilden och den vuxcentrerade bilden av barn; att vi vuxna alltid vet bäst hur barn är och vad de behöver och framför allt hur dessa behov ska tillgodoses. Vi uppträder inte alltid som jämlikar med respekt för barns behov, tankar och yttringar. Brukar man inte säga att barn inte gör vad vuxna säger utan att de gör som de vuxna gör? Har vi glömt bort det eller tror vi inte längre att det är så? Hur tänker vi oss att socialisering sker? Och varifrån kommer bilden av barns bristande sociala och emotionella kompetens? Utifrån mitt material är detta diskussionsforum en lived other-arena, en arena för socialisering och uppvisande av både social och emotionell kompetens (jfr Aspán 2009, angående kamratkulturer och socialitet och Bartholdsson 2007 som använder begreppet autodidaktisk socialisation).

Barn väljer säkert inte att interagera på olika internetforum enbart i avsaknad av närvarande vuxna. Att prata med andra i samma ålder, i liknande situationer, och om sådant man kanske vill undanhålla vuxna är självklart också en grundläggande rättighet, att själv välja vem man pratar med, och om vad. Att barn väljer att använda just BRIS Diskussionsforum kan bland annat bero på anonymiteten. Man vågar berätta om skrämmande upplevelser och man vågar blotta sina förbjudna, ibland till och med perversa, tankar. Man skriver också för att man vet att man blir mött av jämnåriga, man vill veta vad andra i ungefär samma ålder tycker, man vill ha tips, stöd och idéer från just ungdomar. Ett sådant forum borde vara ett komplement till – och inte i stället för – närvarande vuxna.

Den svenska skollagen och läroplanen har i linje med barnkonventionen tydliga skrivningar som framhåller barns behov av att prata om sina livsfrågor också är en rättighet. En rättighet för barnen och en skyldighet för skolan att tillgodose. "Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne." (Skollagen 2010 10 §). Grundläggande tanke- och yttrandefrihet gäller även barn och unga. Lgr 11 betonar att de vuxna måste sörja för elevernas rätt till inflytande, detta uttrycks som ett tydligt vuxenansvar, och att alla i skolan ska utgå från ett demokratiskt förhållningssätt med respekt för den enskilde individen (mer om styrdokumentet i avsnitt 1.3). I boken *Barns tankar om livet* (Hartman och Torstenson-Ed 2007) intar författarna en liknande ståndpunkt när de skriver om barns rätt till existentiella samtal i skolan. För barnen är det en rättighet att få prata om sina livsfrågor. För de vuxna är det en skyldighet att skapa tid och rum för dessa samtal och dessutom ansvara för att samtalen förs demokratiskt med respekt för det enskilda barnet.

Det kan synas som en motsägelse i min undersökning att samtidigt som jag lyfter barns rätt att få prata om sina livsfrågor, som i mitt material är både privata och intima, visar jag på risker för kränkningar inom skolan om barn förväntas vara privata och utlämnande. Att samtala kring livsfrågor innebär i min tolkning av barnkonvention, skollag och läroplan respektfulla möten. Det handlar inte om att utlämna privatliv eller familj eller att visa sina innersta känslor. Som jag antydde inledningsvis (avsnitt 1.4) skulle en fortsättning på min studie kunna utgöras av

diskussioner kring hur vi i skolan kan bereda plats för existentiella samtal utifrån barns behov. Hur ska samtalen föras demokratiskt, jämlikt och respektfullt på barns villkor och på vuxnas ansvar?

”För att utveckla sin identitet och möjlighet att hantera livet behöver barnen *dialog med vuxna*” skriver Hartman och Torstenson-Ed (2007). Det är väl knappast en överdrift att hävda att skolans ämnen idag dominerar på bekostnad av livsvärldsperspektivet, i alla fall utifrån barns livsvärldsperspektiv. Skulle då ett ämne som livskunskap kunna utgöra skolans forum för barns grundläggande rättighet att få diskutera livsfrågor? Kan man över huvudtaget tänka sig dessa frågor inom ett enda ämne vare sig det är livskunskap, samhällskunskap eller religionskunskap? När, var och hur ska barn och unga i skolan få möjlighet att utnyttja sin lagliga tanke- och yttrandefrihet till att samtala om existentiella frågor, om sina livsfrågor?

6.3 Ansats och metod

Mitt datamaterial utgjordes av barns och ungas inlägg i BRIS Diskussionsforum och här kan man fundera över relevansen. Av egen erfarenhet från åren på BRIS vet jag att det inte enbart är utsatta barn som tar kontakt. Det är ändå rimligt att fundera över om dessa barns livsfrågor är mer problemfyllda än andra barns och ungdomars just för att de här barnen vänt sig till detta forum. Det är svårt att veta, jag kan anta att så är fallet, men jag vet samtidigt inte vilka dessa barn är. En del av dem skulle mycket väl kunna vara elever i mina eller mina kollegors klasser utan att vi är medvetna om det. Även om jag ändå gör det antagandet att mitt urval inte är representativt för barn och unga i allmänhet så menar jag att det för denna inte är avgörande. Jag ville undersöka barns och ungas livsfrågor så som de själva formulerade dessa och därför var mitt val av insamlingsplats adekvat. Jag skulle ha kunnat söka på andra internetforum, men valde BRIS av två skäl. Dels på grund av min förförståelse eftersom jag arbetat som jourare på BRIS, men också av bekvämlighetsskäl. Jag skulle annars ha blivit tvungen att söka och sätta mig in i hur andra internetforum fungerar. Att anonymiteten garanteras på BRIS Diskussionsforum betraktar jag också som en trygghet för barnen att våga skriva om det som de helst vill och behöver, inläggen är garanterat på deras villkor.

Sett till det innehållsliga i inläggen, alltså *vad* barn tänker på stämmer mina resultat (avsnitt 5.1) väl överens med tidigare studier om barns livsfrågor (avsnitt 2.1). Undantaget utgörs av frågor om sex, identitet och kön som inte är lika framträdande inom den tidigare forskning som jag studerat (t.ex. Hartman och Torstenson-Ed 2007) jämfört med i min undersökning. En orsak till detta kan ligga i att jag som forskare inte konstruerat frågeställningar eller mött mina informanter personligen utan tagit del av deras tankar så som de själva spontant, och anonymt, i sina inlägg valt att formulera sig.

I min analys av barnens livsfrågor fann jag det hermeneutiskt fenomenologiska perspektivet användbart och använde mig främst av begrepp och analysverktyg tillhandahållna av Max van Manen (1997). Han betraktar analys och tolkning som en både skrivande och återskrivande process, vilket stämmer helt och fullt med min egen forskningsprocess genom denna studie. Att parallellt med läsandet skriva hela tiden, oupphörligt, har väckt nya tankar och fått mig att upptäcka nya sidor, nya trådar i mitt material. Ibland har det varit som att pennan eller fingrarna

på tangentbordet vandrat sina egna vägar och jag har plötsligt kunna läsa något som jag inte innan medvetet tänkt eller formulerat. Och jag har skrivit om, ändrat och ”återskrivit” i den analys- och tolkningsprocess jag nu befunnit mig i under några månader.

Van Manens fyra ”existentials” har i min studie varit användbara för att fördjupa förståelsen för vad som gör barnens frågor till just livsfrågor. Processen har inneburit en vandring från helhet via delar och åter till helhet. Här finns likheter med den hermeneutiska traditionen som illustrerar analys och tolkning med den hermeneutiska cirkeln eller spiralen. Jag startade med barnens inlägg som alla tillsammans utgjorde ett slags helhet, mitt forskningsobjekt, deras livsfrågor, men som också vart och ett bestod av en egen helhet. Med hjälp av van Manens ”existentials” bröt jag upp de skrivna inläggen, letade efter meningar och uttryck för vart och ett av de fyra livsvärldsteman. Jag sökte mönster i olika inlägg som skildrade samma tema för att så småningom kunna beskriva hur varje tema gestaltades i barnens formulerade livsfrågor. Här fann jag också hur två ”existentials”, *lived time* och *lived space* kunde betraktas som fond till de båda övergripande, *lived body* och *lived other*, vilka båda har relationell karaktär. Den förra avser hur vi speglas i det fysiska, kroppsliga, mötet medan den senare, *lived other*, avser personliga möten, förväntningar och intryck som skapar möjligheter eller hinder till växande. I min konstruerade hierarki placerade jag detta livsvärldstema överst.

Att plocka isär blev i analysen en del i förståelsen och tolkningen av barnens livsfrågor, att förstå blev att förklara och jag förklarade för att förstå. Jag kunde känna igen mig i Ricœurs (1986) skildringar av hur förklaringar frilägger strukturer. Samtidigt blev det uppenbart att de fyra ”existentials” hörde samman, de lockar fram varandra skriver van Manen (1997). Från delarna återvände jag till helheten. Van Manen beskriver denna process i andra termer än den hermeneutiska cirkeln. Själva fenomenet, skriver han, betraktas både som forskningens utgångspunkt och avslutning. Syftet är att transformera den levda erfarenheten, själva upplevelsen, till ”ett skriftligt uttryck av dess essens – så att effekten blir både ett reflekterande återupplevt och ett reflekterande närmande till någonting meningsfullt” (van Manen 1997 s. 36 i min översättning), vilket jag ser också som en beskrivning på resultatet av min analys- och tolkningsprocess av barns och ungas livsfrågor.

6.4 Nya frågor

Jag har berört en del möjliga fortsättningsstudier i min diskussion om barns livsfrågor i relation till ämnet livskunskap. Jag sammanfattar dessa och väcker ytterligare några.

För mig återstår egentligen den stora övergripande forskningsfrågan: ”Var – och hur – har barn och unga möjlighet att diskutera sina egna definierade livsfrågor?”

Eftersom jag enbart förhållit mig till barns möjligheter att diskutera sina livsfrågor inom livskunskapsämnet återstår att undersöka hur det ser ut inom skolan i övrigt. Finns möjligheterna inom andra ämnen? Eller har skolor skapat andra arenor för dessa samtal, utanför de rena skolämnena? Och vilken form kan livsfrågesamtalen ta sig där de finns? Går det att belysa på vems villkor de försiggår – existerar ett reellt elevinflytande, är det på barns och ungas villkor, ur barns perspektiv? Samtalar barn kring sina livsfrågor med varandra och i så

fall var och hur? Pågår dessa samtal på mer informella platser i skolan? Eller utanför skolan? På nätet med vänner?

I mitt material synliggörs till en del interaktion mellan barn, barn som är anonyma för varandra. En intressant forskningsfråga skulle kunna vara att jämföra denna interaktion med annan interaktion mellan barn och unga på internet där man inte är anonym och/eller där moderator saknas. En annan forskningsfråga skulle kunna vara att utifrån mitt material enbart studera själva interaktionen där, hur barnen formulerar sig, vilka ord de använder, vilken stämning de förmedlar med hjälp av smileys till exempel.

För mig är det uppenbart att vi i skolan behöver bereda tid, rum och vuxenansvar för barnens livsfrågor. Därför är det intressant att diskutera hur detta kan ske, vilka olika former som dessa för barnen till synes nödvändiga samtal kan ta sig. Här finns studier gjorda kring bland annat sokratiska samtal, deliberativa samtal och filosofi med barn (avsnitt 1.4) som skulle kunna vara utgångspunkt för såväl fortsatt forskning som för kollegiala diskussioner på skolorna. En annan ingång för både forskning och enskilda skolor skulle kunna vara att ta del av den samlade samtals erfarenhet och den samtalsmetodik som finns inom BRIS för att undersöka om det i ett samarbete går att utveckla vägar på den egna skolan för livsfrågesamtal. Eller varför inte använda mitt material direkt i personliga möten med barn och ungdomar. Jag tänker mig att de skulle kunna fungera som utgångspunkt för meningsfulla reflekterande samtal. Det skulle vara intressant i sig men också kunna utgöra en spännande fortsättningsstudie.

Referenser

- Ambulansforum www.ambulansforum.se/PAM/notisen/smileys.stholm (2011-05-23)
- Antonovsky, Aaron (2005). *Hälsans mysterium*. 2. utg. Stockholm: Natur och kultur
- Aspán, Margareta (2009). *Delade meningar: om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009
- Barnkonventionen, FN:s konvention om barnens rättigheter,
<http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=7864> (2011-05-23)
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2007
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- BRIS-rapporten 2011 www.bris.se/upload/Articles/BRIS-rapport_2011_webb.pdf (2011-05-23)
- Bäckman, Maria (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss. Stockholm : Univ., 2003
- Colnerud, Gunnel (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige nr 2*, s 81-98
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1109>
- Dahlin, Bo (2004). *Om undran inför livet: barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ethical Guidelines for Research Online* <http://www.cc.gatech.edu/~asb/ethics> (2011-05-23)
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket
- Falkevall, Björn (2010). *Livsfrågor och religionskunskap – en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Hartman, Sven G., Pettersson, Sten & Westling, Gordon (1973). *Vad funderar barn på?* Stockholm:
- Hartman, Sven G. (1992). *Barns livsfrågor som pedagogisk arena: fyra perspektiv på barn och livsfrågor*. Linköping: Univ., Institutionen för pedagogik och psykologi

- Hartman, Sven G. & Furenhed, Ragnar (2003). *Etik och ungas livstolkning*. Linköping: SkapandeVetande, Linköpings univ.
- Hartman, Sven G. & Torstenson-Ed, Tullie (2007). *Barns tankar om livet. 2.*, [rev.] utg. Stockholm: Natur och kultur
- Hermerén, Göran (red.) (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf (2011-05-23)
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010). Lärarprofessionen och arbetet med livskunskap i skolan, *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 19(2)*, s 39-57.
- Kaliber <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1316&artikel=4175774> (2011-01-29)
- Korczak, Janusz (2003). *Hur man älskar ett barn. 2. uppl.* Stockholm: HLS förl.
- Lifmark, David (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete – om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*.
- Löf, Camilla (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare 5 (2/3)* s. 101-118.
- Löf, Camilla (2010). ”Värden har konsekvenser”. Om värdegrunden i skolämnet livskunskap. *RoU, Rapporter om utbildning, nr 2*. Malmö Högskola.
- Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2011 Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/11630>
- Löfberg, Cecilia (2008). *Möjligheterna arena? – barns och ungas samtal om tjejer, killar, känslor och sexualitet på en virtuell arena*.
- Malmhøster, Bo & Ohlsson, Ragnar (1999). *Filosofi med barn: reflektioner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlsson
- Pihlgren, Ann S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7392>
- Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/sok/existentiell?type=NE> (2011-02-13)
- Nykänen, Pia (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans – om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*.
- Ricœur, Paul (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik. 4. uppl.* Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion
- Selander, Sven-Åke (1994). *Livstolkning, om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv. En förutsättningsanalys*.
- Sevéus, Valentin (2010). *Livskunskap på schemat: om skolan, riksdagen och lusten att berätta*. Stockholm: Sevéus

Skolverket. (1999). *Den rimliga skolan: livet i skolan och skolan i livet : slutrapport från projektet Elever som medforskare*. (1999). Stockholm: Statens skolverk Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=503>

Skolverket. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. (2011). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2498>

Skolverket, tidigare Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde Stödmaterial och vägledning för ett arbete mot mobbning och kränkande behandling*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1879> (2011-06-07)

Skolverket, tidigare Myndigheten för skolutveckling (2007a). *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning år 2007*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2079> (2011-06-07)

Skolfront <http://urplay.se/158965> (2011-01-29)

Skolfront http://www.ur.se/upload/Skolfront/ht_10/L%c3%a4rarbarometer+Livskunskap.pdf (2011-01-29)

Svenska Akademiens ordlista <http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx> (2011-02-13)

Svenska Wikipedia www.sv.wikipedia.org/wiki/smiley (2011-05-23)

Szklarski, Andrzej (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Van Manen, Max (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. 2. ed. Ontario: Althouse press

Vetenskapsrådet, beviljade forskningsanslag <http://vr.se/sok.4.235f40c212384f2ca66800035.html?query=livskunskap> (2011-02-23)

Vetenskapsrådet <http://www.codex.uu.se/forskninghumsam.shtml> (2011-05-23)

Westlund, Ingrid (2009). Hermeneutik i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Ödman, Per-Johan (2003). Hermeneutik och forskningspraktik i Gustavsson, Bengt (red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Bilagor

Bilaga 1. Information på Bris Diskussionsforum <http://www.bris.se/?pageID=6> (2011-05-23)

DISKUSSIONSFORUM

Här kan du som är upp till 18 år diskutera med andra och dela med dig av dina erfarenheter, känslor och åsikter. I Diskussionsforum tas olika ämnen upp. Här intill ser du vilka som är aktuella just nu. Klicka på det ämne du vill diskutera – sedan är det bara att börja. Berätta, inspirera och diskutera!

Alla som deltar i Diskussionsforum är självklart anonyma. Ditt inlägg läggs oftast ut efter 1-3 dagar, efter att ha blivit läst av en vuxen på BRIS. Ibland nekar vi ett inlägg, och skickar samtidigt ett meddelande om varför.

Vi publicerar till exempel inte inlägg som innehåller personliga uppgifter, inte heller förnamn eller smeknamn, medicinska eller juridiska faktafrågor och svar, hänvisningar till andra sajter eller förfrågningar till skolarbeten.

Ett inlägg kan max vara på 2000 tecken.

En "tråd" i Diskussionsforum försvinner när inget nytt inlägg kommit in på tio dagar.

Ibland tar vi bort en tråd i förtid, om vi tycker att diskussionen har spårat ut. Då förklarar vi i ett eget huvudinlägg varför vi tagit bort tråden. Vi kan också radera ett enskilt inlägg efter att det publicerats, då får den som skrivit inlägget ett meddelande.

Kom ihåg att du också kan skriva till **BRIS-mejlen** ringa till **BRIS 116 111** eller chatta i **BRIS-chatten**.

Saknar du något diskussionsämne? Eller har du andra synpunkter på Diskussionsforum eller om annat på BRIS hemsida? Lämna gärna dem på **Tyck till**.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet